

XVI^{ème} Rendez-vous du Secteur Langues du GFEN
« Langue, culture et pédagogie »
Vénissieux, 18-19 novembre 2017
Conférence du 18 novembre 2017, 14h00-17h00

**ÉVOLUTION HISTORIQUE ET GESTION COMPLEXE ACTUELLE
DE LA RELATION ENTRE LANGUE ET CULTURE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

Christian PUREN
contact@christianpuren.com
www.christianpuren.com

1

Ce diaporama commenté reprend une conférence que j'ai faite à Vénissieux, dans la banlieue de Lyon, le 18 novembre 2017, à l'occasion de deux journées pédagogiques organisées par le Secteur Langues du GFEN, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, qui la publie également sur son site (<http://gfen.langues.free.fr/>). Elle reprend des idées déjà présentées dans les articles, conférences et ouvrages cités en bibliographie et déjà publiés sur ce site. Mais elle se concentre sur une thématique que je n'avais jamais jusqu'à présent développée dans un texte dédié, à savoir la relation entre langue et culture en didactique des langues-cultures. Je pense avoir eu l'occasion, de cette sorte, de faire sur cette thématique des commentaires nouveaux, et je pense plus approfondis.

Les liens Internet sont directement cliquables dans les diapositives ; mais ils ne le sont pas dans les commentaires : pour aller aux adresses indiquées, il faut faire un copier-coller de ces liens dans la fenêtre d'un navigateur. Certains systèmes informatiques n'acceptent pas les liens Internet comportant des accents. Si c'est le cas, il faut, pour afficher par exemple le document à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/, aller sur le site www.christianpuren.com, cliquer dans barre de navigation sur le lien « Bibliothèque de travail », puis descendre la page jusqu'au lien 019, et cliquer sur ce lien.

Résumé

La langue et la culture sont indissociables, mais en didactique des langues-cultures la conception de l'enseignement de la culture et son articulation avec l'enseignement de la langue ont subi plusieurs modifications successives au cours de l'histoire récente, depuis la méthodologie directe du début du XX^e siècle jusqu'à la perspective actionnelle actuelle. Toutes doivent rester disponibles aux mains des enseignants, parce que chacune peut être pertinente, et que toutes peuvent être combinées les unes avec les autres.

2

La dernière phrase de la présentation ci-dessus, qui est celle de la conférence orale, m'a amené à modifier son titre, qui était « L'évolution historique de la relation entre langue et culture en didactique des langues-cultures », pour le titre présent : « Évolution historique et gestion complexe actuelle de la relation... etc. »

Les modifications historiques de la relation langue-culture ont eu deux origines :

- 1) la première, l'évolution de la conception de la compétence culturelle, avec la priorité accordée successivement à une composante différente ;
- 2) la seconde, l'évolution de la conception de la relation entre la langue et la culture, avec un mode de hiérarchisation qui se modifie de l'une à l'autre.

Bibliographie

- « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/.

- « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/.

- « Problématiques culturelles pré-actionnelle et actionnelle en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/021/.

- « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/.
(Disponible en espagnol : 1998f-es)

- « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/.
(Disponible en espagnol : 2002b-es)

- « Interdidacticité et interculturalité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2005c/.

- De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », www.christianpuren.com/mes-travaux/2008/. (1^e publication en espagnol : 2008-es)

3

Sur la diapositive ci-dessus et la suivante, j'ai regroupé les titres et liens de mes travaux publiés ou republiés sur mon site personnel et portant, entièrement ou partiellement, sur la problématique de la culture en didactique des langues-cultures. On se reportera à ces articles pour voir les références complètes, une partie de ces travaux ayant été initialement publiée sous forme d'articles dans des revues ou dans des ouvrages collectifs.

J'ai encadré ci-dessus la référence du premier article (2002b) que j'aie écrit sur la perspective actionnelle, qui venait alors d'émerger dans le *CECRL*, en la situant par rapport à toute l'évolution historique de la didactique des langues-cultures. Je reviendrai sur la thèse que j'y défends dans le commentaire de la diapositive n° 65.

« Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/.

- « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle » (diaporama sonorisé), www.christianpuren.com/mes-travaux/2010c/.

- « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/.

- « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle » (conférence vidéoscopée), www.christianpuren.com/mes-travaux/2011f/.

- « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/ (Disponible en espagnol : 2011j-es).

- « La compétence culturelle et ses composantes », www.christianpuren.com/mes-travaux/2013c/

- « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle: une nouvelle problématique didactique », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015b/.

4

La première référence encadré, en haut de la diapositive ci-dessus, recense toutes les implications de la perspective actionnelle, parmi lesquelles la nouvelle problématique culturelle.

Le second encadré signale l'article le plus complet (et complexe...) que j'aie publié à ce jour sur la question de la problématique culturelle en didactique des langues-cultures. Une grande partie des contenus du présent diaporama s'y retrouvent, avec sur certains points bien plus de développements et d'exemples que je ne peux donner ici.

La référence suivante (2013c) est l'application de ce modèle complexe de la compétence culturelle à la réflexion sur l'enseignement du français aux migrants en situation d'insertion. Ce modèle pourra d'autant plus intéresser les enseignants intervenant auprès de ce public qu'il a directement influencé les rédacteurs du document officiel intitulé *Référentiel FLI français langue d'intégration* (disponible à l'adresse www.christianpuren.com/fli/référentiel-fli/).

Les composantes de la compétence de communication

une composante linguistique...	c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels de la langue ;
une composante discursive...	c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
une composante référentielle...	c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
une composante socioculturelle...	c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette (coll. « Recherches/Applications », 1982, 188 p.

5

Lorsqu'un concept est complexe, qu'on ne peut pas l'enfermer dans une unique définition abstraite, on utilise généralement ce qu'on appelle en logique une « définition par extension », c'est-à-dire par simple énumération de ses composantes, ce qui permet en particulier de ne pas entrer dans les redoutables questions des relations qu'elles entretiennent entre elles. C'est ce qui a été fait, en didactique des langues-cultures, pour la « compétence de communication », par tous les théoriciens de l'approche communicative. Différents modèles de cette compétence ont été publiés. Je reproduis ci-dessus l'une des plus connues en français langue étrangère (FLE).

2.1.2 Compétence à communiquer langagièremment

La compétence à communiquer langagièremment peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**.

CECRL, p. 17

[Composantes de la compétence linguistique]

- compétence lexicale (5.2.1.1)
- compétence grammaticale (5.2.1.2)
- compétence sémantique (5.2.1.3)
- compétence phonologique (5.2.1.4)
- compétence orthographique (5.2.1.5).

(*CECRL*, p. 87)

6

Le même type de définition a été utilisé par les auteurs du *CECRL*, pour ce qu'ils y appellent la « compétence à communiquer langagièremment ». Ils ont considéré l'une de ces composantes - la composante linguistique » - comme suffisamment complexe pour la définir à son tour par ses propres composantes : comme on le voit ils appellent aussi ces dernières des « compétences », mais elles sont donc, en réalité, des sous-compétences d'une sous-compétence de la compétence de communication, ou, si l'on préfère, des sous-composantes d'une composante de cette compétence de communication...

Il est donc très surprenant, parce que sûrement très réducteur, que depuis les années 70 une seule composante de la compétence culturelle, la compétence interculturelle - composante privilégiée par l'approche communicative - se soit imposée comme recouvrant toute la compétence culturelle : les colloques, les numéros de revues et autres ouvrages portent tous sur « l'interculturel ». Encore plus surprenant que, depuis l'émergence, à côté de la compétence interculturelle, de la compétence pluriculturelle, la notion générique de « compétence culturelle » ne se soit pas imposée dans le discours didactique. Il n'y a par exemple qu'une seule occurrence de cette expression dans tout le *CECRL* (cf. le chap. 3.1. Analyse du concept de « compétence culturelle » dans le *CECRL* », dans mon article 2011j, pp. 11-14). Dans les documents postérieurs à 2005 de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (qui a publié le *CECRL* en 2001), la « compétence pluriculturelle » a même disparu au profit d'un retour à la « compétence interculturelle », et aux dépens d'une réflexion complexe sur la

problématique culturelle (cf. aussi, plus avant, le commentaire de la diapositive n° 9, à propos de la configuration n° 4).

Les composantes historiques de la compétence culturelle

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE
<i>transculturelle</i>	Savoir retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), en particulier dans les grands textes de la littérature classique.	<i>valeurs universelles</i>	<i>reconnaître partager</i>
<i>métaculturelle</i>	Savoir maintenir à distance un contact avec la culture étrangère en extrayant des documents authentiques de nouvelles connaissances culturelles, et en mobilisant à cette occasion ses connaissances culturelles déjà acquises.	<i>connaissances</i>	<i>apprendre parler sur</i>
<i>interculturelle</i>	Savoir gérer les interactions culturelles lors d'interactions langagières avec des étrangers rencontrés lors de voyages ou de séjours courts, en particulier touristiques.	<i>représentations</i>	<i>découvrir, parler avec</i>
<i>pluriculturelle</i>	Savoir gérer quotidiennement sa cohabitation personnelle et aider à la cohabitation des autres au sein d'une société multiculturelle.	<i>attitudes et comportements</i>	<i>vivre avec, se parler</i>
<i>co-culturelle</i>	Savoir adopter et/ou se créer, et utiliser en commun, une culture partagée par et pour l'action commune.	<i>conceptions, dont valeurs contextuelles partagées</i>	<i>agir avec se concerter</i>

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/

7

Or, comme je le présente dans la diapositive ci-dessus, l'histoire de la didactique des langues-cultures depuis la fin du XIXe siècle fait apparaître des composantes différentes de la compétence culturelle. Notons dès à présent la différence que l'on fait clairement en français entre *parler sur* (comme parler sur un texte, lorsqu'on en fait un « commentaire » ou une « explication de texte »), *parler avec* (expression qui va s'utiliser lorsqu'il s'agit, par exemple, d'une personne que l'on vient de rencontrer dans la rue ou dans un transport public), et « se parler », qui implique qu'il s'agisse de personnes qui se côtoient depuis longtemps : on dira de deux amis qui se sont fâchés, ou de deux personnes dans un couple en difficulté, que « ils ne se parlent plus ». Et lorsqu'il s'agit de travailler ensemble, à co-agir la langue sert principalement à se mettre d'accord sur les objectifs et les modes d'action, comme lorsque des apprenants « parlent entre eux » pour concevoir leur projet commun.

Pour bien travailler, il faut certainement bien communiquer, mais cela ne suffit pas : trop de communication peut même gêner l'action. Involontairement... ou volontairement : avant, on reprochait à certains hommes politiques de « parler beaucoup pour ne rien dire ». Le niveau d'exigence des citoyens, dans les sociétés démocratiques, est clairement passé de celui de l'approche communicative à celui de la perspective actionnelle, parce qu'ils peuvent maintenant reprocher à certains de « dire beaucoup pour ne rien faire »...

On trouvera la première remarque ci-dessus, et d'autres, dans les notes et commentaires de ce document à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/.

À quelle composante privilégiée de la composante culturelle – valeur, connaissance, représentation, comportement ou conception (de l'action) – se réfèrent les auteurs des énoncés suivants ?

1. « Du fait de notre histoire politique, nous, les Espagnols, tendons à considérer la "nation" plus comme une association libre de Régions autonomes que comme celle d'une fusion collective d'individus. »
2. « Enseigner, c'est transmettre des connaissances. »
3. « Chez nous en France, on ne peut pas en principe tutoyer d'emblée une personne plus âgée. »
4. « Ici, nous avons encore gardé le "sens de la famille". »
- 5.« L'Espagne, c'est le pays du flamenco, du soleil, des plages et des vacances. »
6. « On peut travailler sérieusement dans la bonne humeur. »
7. « L'École doit former des individus libres et autonomes, mais aussi des citoyens responsables et solidaires. »
8. « En France, on évite d'appeler chez eux au téléphone des personnes qu'on ne connaît pas très bien entre 20h00 et 21h00 (heure des journaux télévisés du soir). »
9. « Montevideo est la capitale de l'Uruguay. Après 14 ans de dictature, les militaires uruguayens ont cédé le pouvoir à la société civile en 1986. »
10. « Pour moi, le travail en commun, ça consiste à se répartir rationnellement le travail. Ensuite, chacun fait ce qu'il doit faire de manière indépendante, et on met tout en commun à la fin. »

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020

8

Cette diapositive propose un T.P. Attention : les énoncés sont entre guillemets, pour bien préciser qu'il s'agit de repérer la composante de la compétence culturelle que l'énonciateur mobilise mentalement au moment où il prononce ces mots.

On retrouvera ce T.P., et on trouvera son « corrigé », à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/.

Évolution historique des configurations didactiques

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence		
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence, (« actions sociales »)	Agir d'apprentissage de référence (« actions scolaires » et « tâches »)	Constructions méthodologiques correspondantes
langagière	culturelle			
1.	capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	lire/se documenter parler sur	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct): repérer, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, juger, transposer	méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	parler avec/ agir sur	simulations et jeux de rôles actes de parole	approche communicative-interculturelle (1980-1990)
4.	capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	vivre avec se parler	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	méthodologies plurilingues (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	agir avec	Co-actions (actions collectives à finalité collective) en classe, projets pédagogiques	perspective actionnelle (2000-?)

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/

Voici les « configurations didactiques » qui se sont succédé historiquement depuis la fin du XIX^e siècle, avec la composante de la compétence culturelle qui a été privilégiée dans chacune d'elles.

Pour plus de détails, et le renvoi à des publications qui font recours à ce modèle, voir les commentaires de ce document à l'adresse indiquée sur la diapositive, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/).

L'encadré rouge distingue les deux composantes de la « compétence sociale de référence » de toute configuration en didactique des **langues-cultures**, à savoir la composante sociale **langagière** (le savoir-faire visé en langue) et la composante sociale **culturelle** (le savoir-faire visé en culture). Historiquement, ces deux composantes ont été hiérarchisées de manière différente :

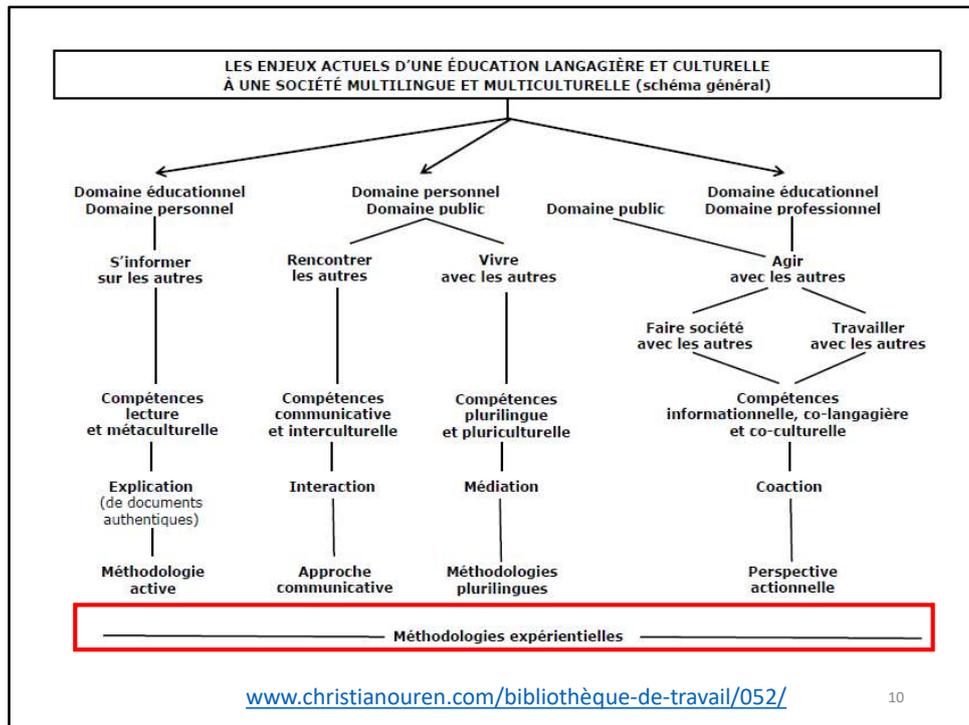
- Dans les configurations n° 1 et 2, l'objectif prioritaire est la compétence culturelle : la langue est enseignée comme moyen privilégié d'accès à la culture, même s'il ne s'agit pas exactement de la même culture : culture des « Humanités classiques » dans la première ; culture des « Humanités modernes » dans la seconde.

- Dans la configuration n° 3, l'objectif prioritaire est la compétence langagière, le savoir-faire culturel étant considéré comme indispensable pour éviter des incompréhensions ou des ruptures dans la communication, et pour parvenir à un niveau supérieur de communication, celui qui exige la mise en œuvre de la

composante socioculturelle de la compétence de communication.

- Dans la configuration n° 4, la compétence culturelle est à nouveau l'objectif prioritaire. C'est l'orientation officielle actuelle de l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, dont les « experts » considèrent l'enseignement des langues comme un moyen au service d'une « éducation interculturelle » : voir par exemple le site officiel à l'adresse www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp. Pour une critique de cette orientation, que je considère avec d'autres collègues didacticiens comme présentant des risques de dérive (avec en particulier l'abandon d'un enseignement de la langue prenant en compte ses propres contraintes et exigences dans la perspective de son usage effectif), voir mon compte rendu de l'ouvrage d'un collègue, Bruno MAURER, à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/.

La configuration n° 5, du moins telle que je l'ai pour ma part conçue théoriquement et élaborée méthodologiquement, établit un équilibre entre les deux objectifs : dans l'action sociale, la communication est indispensable, mais elle n'est efficace – concrètement, elle ne peut servir l'action – que si elle respecte les exigences culturelles de l'action elle-même, et non plus seulement les exigences culturelles de l'interaction communicative, comme c'était le cas dans l'approche communication avec la composante socioculturelle de la compétence de communication. Cette composante socioculturelle se trouve même réduite à la composante dite « sociolinguistique » dans le *CECRL*, ce qui est une preuve, parmi de nombreuses autres, de la non prise en compte, dans ce document, des implications théoriques de la perspective actionnelle.



Ce schéma présente d'une autre manière l'évolution de la didactique des langues étrangères depuis le début du XX^{ème} siècle. L'entrée est ici par les « domaines », dont j'ai emprunté la liste au *CECRL* de manière à situer par rapport à l'approche communicative les deux configurations post-communicatives qui apparaissent simultanément dans ce document avec les « compétences plurilingue et pluriculturelle » et la perspective actionnelle.

Dans la suite de ce diaporama, nous allons voir comment ce modèle global, qui présente toutes les grandes orientations didactiques actuellement disponibles, et potentiellement pertinentes seules ou en combinaison avec les autres, s'est progressivement constitué depuis les années 1900. Nous allons le reconstruire, par conséquent, de gauche à droite.

Auparavant, je présente rapidement les « méthodologies expérientielles », qui ont constamment été utilisées, comme le suggère le schéma ci-dessus, tout au long de l'évolution didactique (on pourra aussi se reporter aux commentaires qui suivent ce schéma à l'adresse indiquée, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/).

« Une langue [...] s'apprend en vivant cette langue ! »

BAILLY Émile, « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I) », *Les Langues Modernes*, n° 6, déc. 1903, pp. 168-179. Paris : APLV (p. 178)

11

La formule qui définit le mieux ces méthodologies expérientielles est celle-ci-dessus. Dans ces « méthodologies expérientielles », c'est l'expérience vécue de l'apprentissage qui est mise au service de l'apprentissage.

Nous sommes à ce moment-là (1903) au tout début de l'imposition officielle de la méthodologie directe, qui, comme je l'ai montré dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/), peut s'interpréter en grande partie comme le résultat de l'application à l'enseignement des langues des « méthodes actives » ou de la « pédagogie active » alors promue dans l'Éducation nationale pour toutes les disciplines scolaires.

DE VALLANGE, *Art d'enseigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* (1730)

Propositions pour l'enseignement de la grammaire :

- manipulation de gâteaux appelés «fours grammaticaux», destinés bien être consommés au fur et à mesure par les jeunes élèves ;
- utilisation des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, de l'imprimerie, de la musique (la «grammaire musicale... qui enseigne le latin en chantant»), des doigts de la main (la «grammaire digitale», que l'on apprend «en badinant sur les doigts»).

Rapporté dans :
Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,
Nathan-CLE international, 1988,
www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/

12

Mais pour les enfants, on n'avait pas attendu cette époque pour se rendre compte qu'il n'apprennent qu'en agissant, et qu'ils n'agissaient que s'ils étaient intéressés à le faire : voir ci-dessus le titre de cet ouvrage publié en 1730, et le passage cité.

Les « méthodologies expérientielles »

Elles systématisent des pratiques fortement basées sur l'une ou quelques-unes des composantes suivantes :

- l'authentique
- le spontané
- le vécu
- l'affectif
- l'émotionnel
- le plaisir
- la confiance
- la convivialité
- l'imagination
- la créativité
- le jeu
- le chant
- le relationnel
- l'interactif
- le corporel

- Les « méthodologies non conventionnelles » : www.christianpuren.com/mes-travaux/1999c/
- Les « instances cognitives » d'apprentissage » : www.christianpuren.com/mes-travaux/2005d/

13

On a parlé plus tard de la « dimension affective » de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, à laquelle correspondent toutes ces « instances » cognitives (dans le sens de ce à quoi peut « faire appel » l'enseignant pour que les apprenants « vivent » leur apprentissage).

Il faut distinguer :

- entre la mise en œuvre plus ou moins occasionnelle de quelques-unes de ces instances en complément d'une méthodologie « conventionnelle » telles que celles qui sont listées *supra* dans la diapositive n° 10 : « Les enjeux actuels..., etc.) » ; ce sera par exemple un recours plus ou moins fréquent au jeu et au chant dans une classe de type communicatif ;
- et la systématisation d'une seule, ou de quelques-unes de ces instances, dans une méthodologie spécialement élaborée à cet effet ; par exemple principalement du plaisir dans la suggestopédie, du corporel dans la *Total Physical Response*, de la confiance dans la *Community Language Learning*.

Ces méthodologies « non conventionnelles », pour intéressantes que soient les idées à leur origine, génèrent chez leurs fidèles un fort esprit de chapelle : elles sont un peu à la didactique des langues-cultures ce que les sectes sont aux religions.

Évolution historique des configurations didactiques

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence		
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence, (« actions sociales »)	Agir d'apprentissage de référence (« actions scolaires » et « tâches »)	Constructions méthodologiques correspondantes
langagière	culturelle			
1.	capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/

14

Revenons aux configurations didactiques (cf. plus haut la diapositive n° 9).

Cette configuration n° 1 est celle qui a repris l'héritage de l'enseignement scolaire du latin et du grec langues mortes, qui visait prioritairement l'accès à la composante transculturelle de la compétence culturelle. Des textes de l'antiquité gréco-latine, on ne recherchait pas, du moins dans l'enseignement scolaire, à extraire des connaissances sur les spécificités culturelles du lieu et du moment, mais à faire de la « reconnaissance » transculturelle, c'est-à-dire à y faire retrouver aux élèves les valeurs de leur culture que celle-ci était censée partager avec les auteurs antiques.

Notons cependant au passage que depuis quelques décennies, l'enseignement scolaire des « langues mortes » en France vise prioritairement la culture spécifique de l'antiquité (comme l'enseignement des langues vivantes dans la configuration n° 2), cette culture étant principalement présentée, dans les premières années d'apprentissage, en langue maternelle.

Évolution historique des configurations didactiques

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence			
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence (« actions sociales »)	Agir d'apprentissage de référence (« actions scolaires » et « tâches »)	Constructions méthodologiques correspondantes	
langagière	culturelle				
1.	capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : composante transculturelle	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère : composante métaculturelle	lire/se documenter parler sur	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct): repérer, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, juger, transposer	méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/

15

Dans la configuration n° 2, un rééquilibrage s'opère en faveur de la langue, qui devient l'objectif prioritaire en premier cycle. Mais en second cycle, c'est la culture qui redevient l'objectif prioritaire, la langue étrangère étant alors considérée comme suffisamment maîtrisée pour jouer son rôle naturel de moyen d'accès privilégié à la culture correspondante.

Trois ruptures décisives s'opèrent entre la configuration n° 1 et la configuration n° 2, qui font de celle-ci une véritable révolution copernicienne en didactique :

- passage du paradigme indirect (on y considère la lecture des textes en langue étrangère comme une traduction mentale instantanée de la langue étrangère à la langue maternelle) au paradigme direct (on y considère, sur le modèle de l'acquisition de la langue maternelle, le parler en langue étrangère comme un penser et un parler simultanément en langue étrangère) ;
- passage de la pédagogie « traditionnelle », transmissive (sauf pour les jeunes enfants : cf. *supra* la diapositive n° 12...), à la pédagogie moderne, active ;
- passage des Humanités classiques aux Humanités modernes ; d'où l'émergence du « métaculturel », qui correspond aux connaissances sur la culture spécifique du pays, de l'époque et de l'auteur.

La « situation sociale de référence », par contre, reste la même entre la

configuration n° 1 et n° 2 : il s'agit toujours de préparer les élèves à maintenir un contact à distance avec la langue-culture étrangère : le projet des méthodologues directs des années 1900, qui était de préparer les élèves à un « usage pratique » de la langue étrangère, a été de fait abandonné dans la méthodologie active des années 1920-1960. Ce n'est que dans la configuration suivante que va s'imposer la préparation au contact direct et personnel avec les étrangers, avec l'accent mis sur l'interaction orale en langue étrangère.

Dans « métaculturel », « méta » a le sens qu'il a dans « métalinguistique » ou « métalangage » : de même que le métalangage permet de mobiliser ses connaissances grammaticales et d'extraire de nouvelles connaissances grammaticales de la langue étrangère, la composante métaculturelle de la compétence culturelle permet de mobiliser ses connaissances culturelles et d'extraire de nouvelles connaissances culturelles des documents authentiques en langue étrangère.

On notera que cette composante métaculturelle fonctionne aussi dans la rencontre avec des étrangers, en parallèle avec la composante interculturelle. Dans la configuration n° 3, les théoriciens de l'interculturel scolaire, pour renforcer encore la liaison entre la compétence métaculturelle et la compétence culturelle, ont en outre postulé – de manière risquée, à mon avis – que les connaissances pouvaient à elles seules modifier les représentations.

Il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui ; à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale.

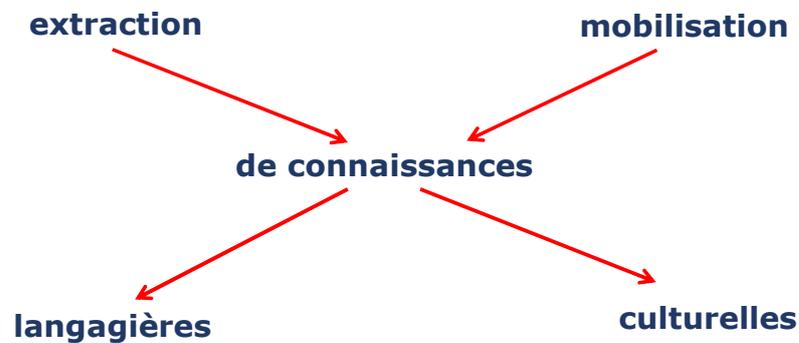
Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.

Instruction du 1^{er} décembre 1950

16

Ce passage de l'instruction de 1950 – la dernière instruction officielle de la méthodologie active – illustre bien, il me semble, le fait que l'objectif langagier y est mis au service de l'objectif culturel « dès que possible ». Et ce moment arrive très tôt (dans certains manuels c'est même dès la première heure de la première année...) dans l'enseignement des langues néolatines, considérées par les inspecteurs et enseignants de ces langues comme immédiatement plus intelligibles par les élèves.

Activités centrales du traitement didactique des documents authentiques



17

Le passage de l'instruction de 1950 décrit l'explication de textes qui va dominer dans l'enseignement scolaire des langues pendant toute cette période des années 1920 aux années 1960 (et au-delà, au moins jusqu'à la fin des années 1990, dans l'enseignement scolaire de l'espagnol). La diapositive ci-dessus propose une schématisation du « noyau actionnel » de cette explication de textes. Nous sommes en méthodologie directe, et donc dans une méthodologie qui combine les méthodes directe, active et orale (« méthode », ici, dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique :

cf. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/ à 008/.

Cela veut dire concrètement que ce sont les élèves eux-mêmes (méthode active) qui vont opérer ces extractions et mobilisations de connaissances langagières et culturelles au moyens d'un parler collectif (méthode orale) en langue étrangère sur un texte en langue étrangère (méthode directe).

Traitement didactique des documents authentiques Modèle d'analyse par tâches

1. Se préparer
2. Repérer
3. Analyser
4. Interpréter
5. Extrapoler
6. Réagir
7. Juger
8. Comparer
9. Transposer
10. Prolonger

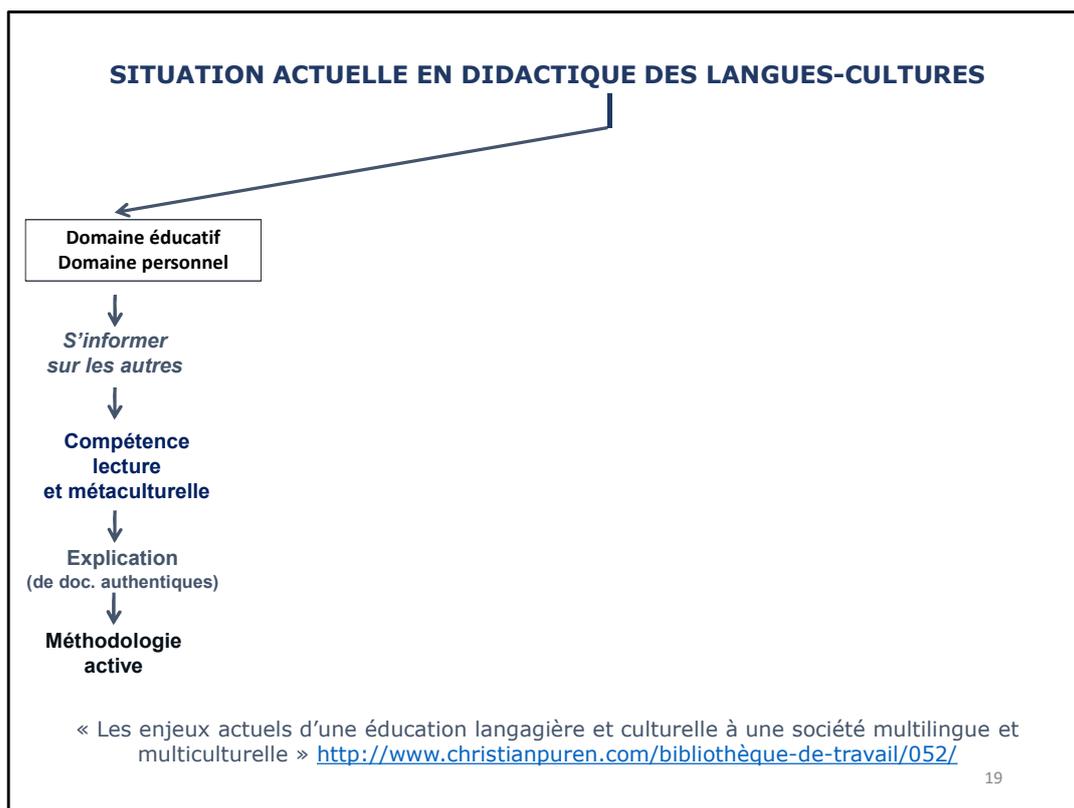
« Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles » », chap. 2.2. « Modèle d'analyse par tâches », pp. 7-18, www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j

18

Le modèle présenté ci-dessus a été élaboré initialement au cours de mes recherches sur l'histoire des méthodologies, et il est le résultat de l'analyse de milliers de questions posées sur les textes dans des manuels de langues différentes pendant toute la période de la méthodologie active (années 1920 à 1960). Il se trouve qu'il est toujours pertinent pour l'analyse des manuels actuels de langue étrangère¹. Ceux-ci en effet, même s'ils relèvent de l'approche communicative, organisent tous à partir du niveau B1 un travail oral des élèves sur des documents authentiques, c'est-à-dire qu'ils reviennent globalement à la configuration didactique antérieure, celle de la méthodologie active.

Dans l'article signalé sur la diapositive (2012j), on retrouvera chacune de ces tâches avec sa définition, ses objectifs et de nombreux exemples de questions et de consignes.

¹ Les hispanophones pourront lire par exemple mon analyse des questions posées sur les documents dans un manuel d'espagnol récent, *Aula internacional* (B1, Barcelona, Editorial Difusión, 2006), présentée dans le diaporama d'une conférence intitulée "Los textos en la enseñanza del español: ¿documentos para el estudio, modelos para la comunicación, o documentación para la tarea?", www.christianpuren.com/mes-travaux/2012k/.



Voici comment nous pouvons commencer notre parcours historique dans le schéma général des « enjeux » présenté dans la diapositive n° 10. J'utilise ici l'expression de « compétence lecture » sur le modèle de l'expression espagnole « competencia lectora » : c'est ce qui est appelé en didactique du français langue maternelle (FLM) et langue étrangère (FLE) « la compétence de compréhension de l'écrit ».

Évolution historique des configurations didactiques

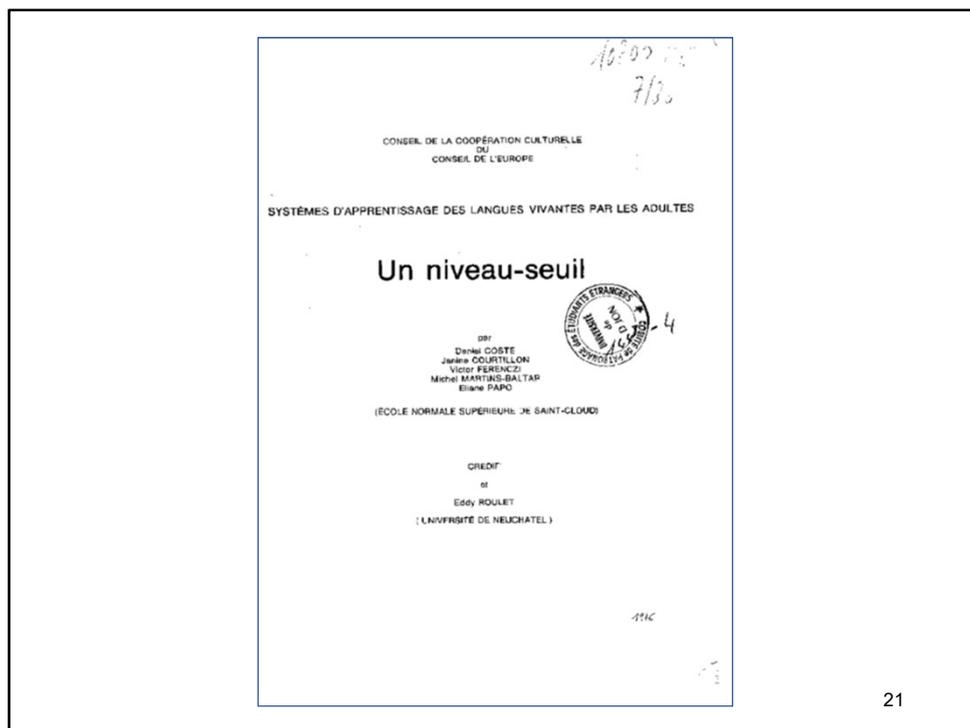
Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence		
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence, (« actions sociales »)	Agir d'apprentissage de référence (« actions scolaires » et « tâches »)	Constructions méthodologiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : composante transculturelle	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère : composante métaculturelle	lire/se documenter parler sur	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct): repérer, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, juger, transposer	méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : composante interculturelle	parler avec/ agir sur	simulations et jeux de rôles actes de parole	approche communicative-interculturelle (1980-1990)

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/

20

Dans la configuration suivante n° 3, qui correspond à la combinaison entre l'approche communicative et l'approche interculturelle, comme je l'ai dit plus haut (dans les commentaires de la diapositive n° 9), « l'objectif prioritaire est la compétence langagière, le savoir-faire culturel étant considéré comme indispensable pour éviter des incompréhensions ou des ruptures dans la communication, et pour parvenir à un niveau supérieur de communication, celui qui exige la mise en œuvre de la composante socioculturelle de la compétence de communication. »

Il s'agit alors pour les élèves de travailler en principe non plus, ou non plus prioritairement, sur leurs *connaissances* de la culture étrangère, mais sur les *représentations* qu'ils se font de cette culture à partir de leur propre référentiel culturel : dans « interculturel », le préfixe *inter* désigne en effet les représentations comme des phénomènes mentaux de contact *entre* les deux cultures. Les objectifs de l'éducation interculturelle sont donc d'éliminer les représentations erronées, de complexifier les représentations simplistes (les « stéréotypes »), d'installer chez les élèves un mécanisme d'alerte en cas d'incompréhension interculturelle (suspension de tout jugement de valeur, recherche des différentes culturelles pouvant expliquer cette incompréhension,...), ainsi que d'« ouvrir à la différence culturelle ».



La première grande publication du Conseil de l'Europe a été *Un niveau-seuil*¹, décliné dans les différentes langues de l'Europe. Ce document a, sinon, lancé, du moins contribué fortement à la diffusion de l'approche communicative en Europe. Après les premières considérations théoriques, ce document propose une grammaire communicative, « notionnelle-fonctionnelle » des langues, constituée des listes de notions et fonction, avec des listes correspondantes de formes langagières (mots, expressions, phrases toutes faites), qu'un locuteur doit être capable de maîtriser pour atteindre un niveau minimal de compétence de communication. Ce document est à son époque l'équivalent de ce que sera, 25 ans plus tard, le *CECRL*.

¹ COSTE Daniel, COURTILLON Janine, FERENCZI Victor, MARTINS-BALTAR Michel, PAPO Éliane, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe 1976, vi + 663 p. + vi. La première publication de la version anglais, *Threshold Level*, date de l'année précédente (1975).

La "situación social de referencia" del enfoque comunicativo

El grupo de alumnos que se describe en este trabajo es estimado de especial interés para la mayoría de alumnos adultos. Otra variante importante para gran número de alumnos sería la destinada a satisfacer las necesidades de los de la enseñanza secundaria.

El grupo de alumnos para los que la presente descripción fue diseñada reúne las siguientes características:

- 1. harán visitas de limitada duración al país extranjero (especialmente como turistas);**
- 2. tendrán contacto de vez en cuando con extranjeros en su propio país;**
- 3. los contactos que establezcan con hablantes de la lengua extranjera serán, por lo general, de carácter superficial y no-profesional;**
4. les hará falta principalmente un nivel básico de dominio de la lengua extranjera.

Las características del grupo meta nos permiten deducir las situaciones en las que probablemente necesitarán la lengua extranjera. (p. 9)

P.J. SLAGTER, *Un nivel umbral*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Consejo para la cooperación cultural, 1979. Capítulo IV, El nivel umbral (o nivel "T").
22

Voici un extrait de la préface de la version espagnole du *Niveau-seuil*, disponible en ligne grâce à l'accord de l'auteur, à l'adresse :
http://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf.
Traduction française de cet extrait à la diapositive suivante.

Nous pensons que le groupe d'apprenants que nous décrivons dans ce travail correspond bien, en particulier, à la majorité des **apprenants adultes**. Une autre variante importante pour un grand nombre d'apprenants serait celle destinée à satisfaire les besoins de ceux de l'enseignement secondaire.

Le groupe d'apprenants pour lequel la présente description a été conçue réunit les caractéristiques suivantes :

- 1) ils feront des **visites de courte durée dans le pays étranger (ce seront spécialement des touristes)** ;
- 2) ils auront **un contact de temps en temps avec des étrangers dans leur propre pays** ;
- 3) les **contacts** qu'ils établiront avec des locuteurs de la langue étrangère seront, en général, **de caractère superficiel et non professionnel** ;
- 4) Ils auront principalement besoin d'un niveau de base de maîtrise de la langue étrangère.

Ces caractéristiques du groupe-cible nous permettent de déduire les situations dans lesquelles ils auront besoin de la langue étrangère

(p. 9, ma traduction)

P.J. SLAGTER, *Un nivel umbral*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Council of Europe, Consejo para la cooperación cultural, 1979.

23

On voit que la « situation sociale de référence » a changé dans cette nouvelle configuration, en accord avec l'objectif politique du moment du Conseil de l'Europe, qui est de faciliter, par l'apprentissage des langues, la circulation des citoyens européens dans les différents pays du continent. Et que le modèle de cette nouvelle situation sociale de référence est le voyage touristique. L'enseignement des langues sur objectifs spécifiques (i.e. professionnels) s'est élaboré, au départ, sur l'approche communicative, qui n'était pas prévue pour cela (cf. « contacts... de caractère superficiel et non professionnels »).

La nouvelle situation sociale de référence de l'approche communicative : le voyage touristique

<p style="text-align: center;"><i>Threshold Level English</i> in a European unit/credit system for modern language learning by adults Prepared for the COUNCIL OF EUROPE by J. VAN EK Foreword by J.L.M. TRIM, London, 1980</p> <p>Nevertheless, by far the largest single group of learners, everywhere, consists of people who want to prepare themselves, in a general way, to be able to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way, and to be able to get around and lead a reasonably normal social life when they visit another country. This is not simply a matter of buying bread and milk and toothpaste and getting repairs carried out to a car. People want to be able to make contact with each other as people, to exchange informations and opinions, talk about experiences, likes and dislikes, to explore our similarities and differences, the unity in diversity of our complicated and crowded continent.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Niveau Seuil Anglais</i> dans un système européen d'unités/crédits pour un apprentissage moderne des langues par les adultes Préparé pour le CONSEIL DE L'EUROPE par J. VAN EK Avant-propos de J.L.M. TRIM, Londres, 1980</p> <p>Partout cependant, de façon générale, le plus grand groupe d'apprenants se compose de loin de personnes qui veulent <u>se préparer à communiquer socialement sur de simples sujets de de la vie quotidienne avec des gens d'autres pays qu'ils rencontrent</u> ; et ainsi être en mesure de se déplacer et de mener une vie sociale relativement normale <u>quand ils visitent un autre pays</u>. Il ne s'agit pas simplement d'acheter du pain et du lait et du dentifrice et de faire réparer sa voiture. Les gens veulent être en mesure de <u>prendre contact les uns avec les autres, d'échanger des informations et des opinions</u>, de parler de leurs expériences, goûts et dégoûts, <u>d'explorer</u> leurs similitudes et leurs différences, l'unité dans la diversité de notre continent complexe et peuplé. (ma traduction)</p>
---	---

24

On retrouve bien sûr cette nouvelle situation sociale de référence dans tous les Niveaux seuils (i.e. les différentes éditions par langue), à commencer par le premier, le *Threshold level*, publié pour l'anglais en 1972, ici dans une réédition de 1980 avec l'avant-propos écrit par l'un des rédacteurs du Niveau-seuil anglais, J.L.M. TRIM.

On notera dès à présent, dans cet extrait, le poids de ce que j'appellerai, en utilisant un concept linguistique, l'« inchoatif ». Cela s'explique par le fait que l'aspect « début de l'action » c'est l'une des caractéristiques fondamentales du voyage touristique, pendant lequel on rencontre de nombreuses personnes *pour la première fois*.

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
1. l'inchoatif	L'action est considérée à son début.	<ul style="list-style-type: none"> - Les dialogues supports commencent toujours au début. - Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois.
2. le perfectif	L'action se termine complètement.	<ul style="list-style-type: none"> - Les dialogues finissent toujours à la fin.
3. le ponctuel	L'action dure peu de temps.	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. - Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.
4. l'individuel	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.
5. le langagier	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière.	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière (cf. la « composante sociolinguistique » du CECRL).

« Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »
www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/

25

Ce tableau présente les différents « gènes » (dans le sens de caractéristiques fondamentales parce que liées au modèle du voyage touristique) de l'approche communicative. On peut aussi remarquer, à propos de l'inchoatif, que l'on apprend par exemple à saluer, mais c'est toujours la salutation de la première rencontre. Mais comment continue-t-on pas (ou ne continue-t-on pas...) à saluer un collègue de travail que l'on rencontre dix fois dans la journée ?...

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux **situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger** et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables. (je souligne)

ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier-CRÉDIF, coll. « Essais », 1993, 128 p.

26

Dès les années 1970, l'approche interculturelle pour l'enseignement-apprentissage de la culture s'est élaborée en se « configurant » en fonction de l'approche communicative pour l'enseignement-apprentissage de la langue. L'extrait ci-dessus d'une spécialiste de l'approche interculturelle en FLE est plus tardif (son ouvrage cité est publié en 1993), mais il correspond tout à fait à l'esprit des premiers concepteurs de l'approche interculturelle. On y retrouve la situation sociale de référence de la configuration didactique à laquelle elle appartient (la n° 3, celle de l'approche communicative : cf. la situation de « relation vécue avec l'étranger »), et cette nouvelle situation sociale est ici clairement opposée à celle de la méthodologie active et de sa configuration n° 2 (cf. la « compréhension de textes [...] dans un cadre strictement scolaire »). Nous reviendrons à nouveau sur cet extrait dans les diapositives 31 et 31 pour en faire une « analyse génétique » détaillée.

L'approche interculturelle au service de l'approche communicative (1/2)

La compétence interculturelle implique un accroissement de la capacité interne de traitement de l'information, **de manière à ce que la communication entre des personnes de cultures différentes en soit facilitée et améliorée**. Elle se caractérise par une plus grande sensibilité mentale à la variation et par une confiance en soi suffisante pour réagir de manière appropriée. (pp. 58-59, je souligne)

GRIMA CAMILLERI Antoinette, *COMME C'EST BIZARRE ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Graz : Conseil de l'Europe, novembre 2002, 100 p.

27

Dans cet extrait d'un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe, on constate que la hiérarchie entre la langue et la culture s'est inversée : la culture est au service de la bonne communication langagière.

L'approche interculturelle au service de l'approche communicative (2/2)

Chacun se convainc et peut vérifier, intuitivement au moins s'il voyage quelque peu, des différences de comportement existant entre divers peuples ; il est dès lors aisé d'en conclure que des gens qui, par exemple, ont des modes alimentaires différents, ne peuvent que manifester des **différences de comportement dans leurs activités professionnelles**. Ces différences, chacun est encore prêt à en convenir, **ne peuvent pas ne pas introduire des complications voire des perturbations dans les contacts - et donc dans la communication professionnelle** - entre natifs de sociétés diverses. (p. 12, je souligne)

[...]

Chaque différence de comportement représente une potentialité de blocage et d'incompréhension dans les échanges professionnels, indépendamment des verbalisations auxquelles pourrait donner lieu la situation, c'est-à-dire indépendamment de la capacité « linguistique » de chacun à s'exprimer dans la langue de l'autre. (p. 15, je souligne)

LEHMANN Denis, Objectifs spécifiques en langues étrangères.
Les programmes en question. Paris: Hachette (coll.
« F/Références », 1994, 223 p.

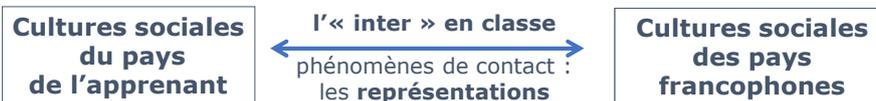
28

Il en est de même dans ce passage d'un spécialiste du FOS (Français sur Objectifs spécifiques). Les « comportements », dans mon tableau de l'évolution historique des configurations didactique, est une notion clé de l'approche pluriculturelle, qui se propose de préparer les élèves au vivre ensemble dans une société multiculturelle. Mais cette notion renvoie ici, en fait, à l'interculturel, parce qu'il s'agit de comprendre le comportement différent de ceux avec qui on est entré en contact, et non, comme ce sera le cas dans l'approche pluriculturelle, d'adopter des comportements acceptables par tous.

La problématique interculturelle

Elle porte sur **les cultures sociales**, et elle aborde dans une **orientation produit** les **différences** établies :

- entre celle(s) à laquelle/auxquelles appartiennent les apprenants ;
- et celle(s) du/des pays étrangers, qui se révèlent...
 - dans les documents authentiques (approche métaculturelle) ;
 - ou dans la rencontre avec les étrangers (approche interculturelle).



29

Voici comme on peut décrire brièvement et schématiser la problématique culturelle de l'approche interculturelle.

« [Civilisation et didactique des langues : les différentes orientations de l'"approche interculturelle"](#) ». Conférence faite lors de la Journée d'Étude de l'APAES (Association des Professeurs d'Arabe de l'Enseignement Secondaire) à l'Institut du Monde Arabe le 22 mars 1997.

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1997c/>

30

Pour la mise en œuvre concrète de cette approche interculturelle dans les manuels et les pratiques de classe, je renvoie au texte de cette conférence : il s'agit en effet des différentes orientations *pratiques*.

Recherche ADN

de la filiation de l'approche interculturelle

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables.

ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*,
Paris : Didier-CRÉDIF, coll. " Essais ", 1993, 128 p.

31

Je reviens à l'extrait déjà cité supra, diapositive n° 26, de l'ouvrage de G. Zarate. La diapositive suivante propose la recherche de sa filiation.

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE INTERCULTURELLE	
Gènes	Marqueurs
L'inchoatif	- <i>pas eu encore</i> - <i>jusque là</i>
L'inchoatif et le perfectif	- <i>mettre en place</i> - <i>résoudre</i> - <i>s'implique</i> - <i>découvre</i>
Le ponctuel	- <i>mettre en place</i> - <i>résoudre</i> - <i>découvre</i>
L'individuel/l'interindividuel	- <i>l'individu</i> - <i>l'étranger</i> - <i>l'autre</i>

« Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>

32

Voici l'analyse « génétique » détaillée que l'on peut faire de cet extrait : on y retrouve, très présents et agissants, les « gènes » de l'approche communicative, qui sont ceux du voyage touristique.

On me dira peut-être que les voyages touristiques se font le plus souvent (ou en tout cas pour la plupart des personnes) en groupe. Mais c'est parce qu'ils reviennent moins chers et sont plus confortables, et les compagnons de route sont souvent ressentis comme des gênes. Si l'enjeu de ces voyages était vraiment collectif, les voyageurs s'obligeraient à réunir les participants à leur retour pour un bilan commun. On comprend pourquoi ils ne le font pas...

On trouvera dans l'article cité 2014a cité sur cette diapositive une analyse comparative plus développée que je ne peux le faire ici de l'approche communicative et de la perspective actionnelle.

L'étude a été effectuée dans nos pays respectifs sur la base de 14 réponses au questionnaire. Après analyse, nous avons apporté les modifications suivantes :

- **exclusion de personnes ayant beaucoup voyagé (notamment d'enseignants de langues étrangères) plus familiarisées avec les schémas interculturels ;**
- [...]

(je souligne)

Weronika Wilczynska, Libuse Liskova, Sigurbjörg Eðvarðsdóttir, Heike Speitz, Chapitre 5 :
« L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants »,
pp. 143- 163 in : Geneviève Zarate (coord.), *Médiation culturelle et didactique des langues*.
Éditions du Conseil de l'Europe, septembre 2003, 258 p.,
http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf
(dernière consultation 17 décembre 2017)

33

Un gène à lui seul décisif de l'approche interculturelle est le gène inchoatif. On le voit dans cet extrait d'une contribution à un ouvrage lui aussi publié par le Conseil de l'Europe, où les auteurs analysaient, sur la base d'enquêtes, la manière de recevoir des invités dans différents pays. Ils ont éliminé les enquêtés dont les réponses ne correspondaient pas à leur attentes, et ce sont précisément ceux qui n'en étaient pas à leur premier contact – ou à un contact seulement à distance – avec ce pays étranger.

- *Conséquence sur la conception de l'objectif culturel :*

Mise en avant des représentations préalables à la rencontre qui peuvent gêner l'interaction langagière :

les stéréotypes négatifs sociaux

- Les 5 expressions qui ont remplacé « l'enseignement de la civilisation »

1.	approche	... interculturelle
2.	rencontre	
3.	découverte	
4.	sensibilisation	
5.	initiation	

- La « **communication interculturelle** »

- Le « **dialogue interculturel** »

34

Ce qui confirme le poids de ce gène inchoatif, c'est que toutes les expressions actuellement utilisées en didactique des langues comme équivalentes de ce que l'on appelait précédemment « l'enseignement de la civilisation » utilisent, devant l'adjectif « interculturel » des substantifs qui ont en commun le même sème inchoatif.

C'est ce même gène inchoatif que partagent l'approche communicative et l'approche interculturelle qui explique la priorité donnée, dans l'éducation interculturelle, à la lutte contre les **stéréotypes sociaux** (c'est ce que l'on croit connaître des étrangers avant même de les avoir rencontrés pour la première fois parce qu'on en a hérité dans sa culture sociale – d'autres peuvent émerger en cours de l'échange -), et contre les stéréotypes sociaux **négatifs**, parce que ce sont ceux qui risquent le plus de provoquer une rupture de la communication.

On retrouve le couplage entre l'approche communicative et l'approche interculturelle dans deux thématiques toujours développées dans de grands organismes internationaux tels que le Conseil de l'Europe, l'ONU, l'UNESCO ou encore l'OCDE, à savoir la « communication interculturelle » et le « dialogue interculturel ». Ce n'est pas, bien entendu, la didactique des langues qui les a influencés : ces organismes, comme les didacticiens, ont été en fait simultanément influencés par les mêmes idées au même moment, par la même « idéologie » dans le sens philosophique d'idées prises ensemble dans la même cohérence, de « système d'idées ».

Sur le même phénomène de porosité de la didactique des langues-cultures aux idées de l'époque, on pourra visionner ma conférence intitulée « De l'approche

communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/.

Les trois versions de l'approche interculturelle

**Orientation
objet**



**Orientation
sujet**

TROIS VERSIONS DE L' « INTERCULTUREL »		
Version Caine & Briane 1996	Version Zarate 1993	Version Preitcelle 1996
<ul style="list-style-type: none"> - La réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant (il en a des représentations stéréotypées). - Les stéréotypes peuvent être combattus par la confrontation de l'apprenant avec des textes représentatifs de la réalité objective de C2. 	<ul style="list-style-type: none"> - La C1 vécue par les natifs est elle-même un ensemble de représentations. - La découverte de la culture étrangère se fait par une confrontation entre la subjectivité des natifs et la subjectivité du sujet apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque sujet natif relève de cultures différentes, et il est en mesure de ce fait de jouer sur/avec elles dans sa communication personnelle.

« Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/

35

L'approche interculturelle n'est pas monolithique, parce qu'elle a été mise en œuvre dans des environnements didactiques différents, et parce qu'elle a évolué dans le temps, en particulier parce que des didacticiens spécialistes de cette approche sont apparus, qui l'ont beaucoup développée dans la perspective de la « communication interculturelle » ; et ils l'ont fait indépendamment de l'approche communicative : les contraintes de l'enseignement de la langue, en particulier dans les débuts de l'apprentissage, limitent en effet fortement les mises en œuvre de l'approche interculturelle.

Les lecteurs intéressés au modèle présenté ci-dessus pourront se reporter à l'article dont il est extrait, 1998f, où il est présenté et analysé de manière détaillée au chap. 2.2 « La problématique de l'interculturel », pp. 13-18.

La version scolaire de l'approche interculturelle est restée généralement « bloquée », du moins dans les manuels, sur un positionnement régressif par rapport à l'évolution de l'approche interculturelle chez ses didacticiens, parce le contact avec la langue étrangère ne peut y être organisé que par l'intermédiaire des documents authentiques, ce qui oblige à donner aux connaissances un statut privilégié, et de ce fait à y maintenir une vision objectivante de la culture. Les orientations indiquées dans mon article cité *supra* à la diapositive 30 (« Civilisation et didactique des langues : les différentes orientations de l'"approche interculturelle" », www.christianpuren.com/mes-travaux/1997c/) ont été à ma connaissance très peu exploitées dans les manuels, et moins encore la proposition –

très intéressante mais sans doute difficile à mettre en œuvre – de Geneviève Zarate, d'un travail sur l'interculturel à partir de récits ou témoignages montrant des personnes parlant et se comportant en fonction de représentations repérables par les élèves (cf. mon article 2011j, pp. 16-17).

3. Quelques exemples d'application du modèle des composantes de la compétence culturelle	11
3.1. Analyse du concept de « compétence culturelle » dans le CECRL	11
3.1.1. La « compétence communicative » dans le CECRL	11
3.1.2. La « compétence culturelle » dans le CECRL	11
3.1.3. La « compétence interculturelle » dans le CECRL	12
3.1.4. La « compétence pluriculturelle » dans le CECRL	12
3.1.5. La « compétence socioculturelle » dans le CECRL	13
3.1.6. Conclusion de l'analyse de la compétence culturelle dans le CECRL	14
3.2. Analyse d'une échelle de compétence du CECRL	20
3.3. Analyse d'une tentative d'élaboration de niveaux de compétence (inter)culturelle	21
3.4. Analyse d'un manuel de FLE (Version Originale 3)	24
3.5. Analyse du Référentiel FLI Français Langue d'Intégration (R.FLI)	25

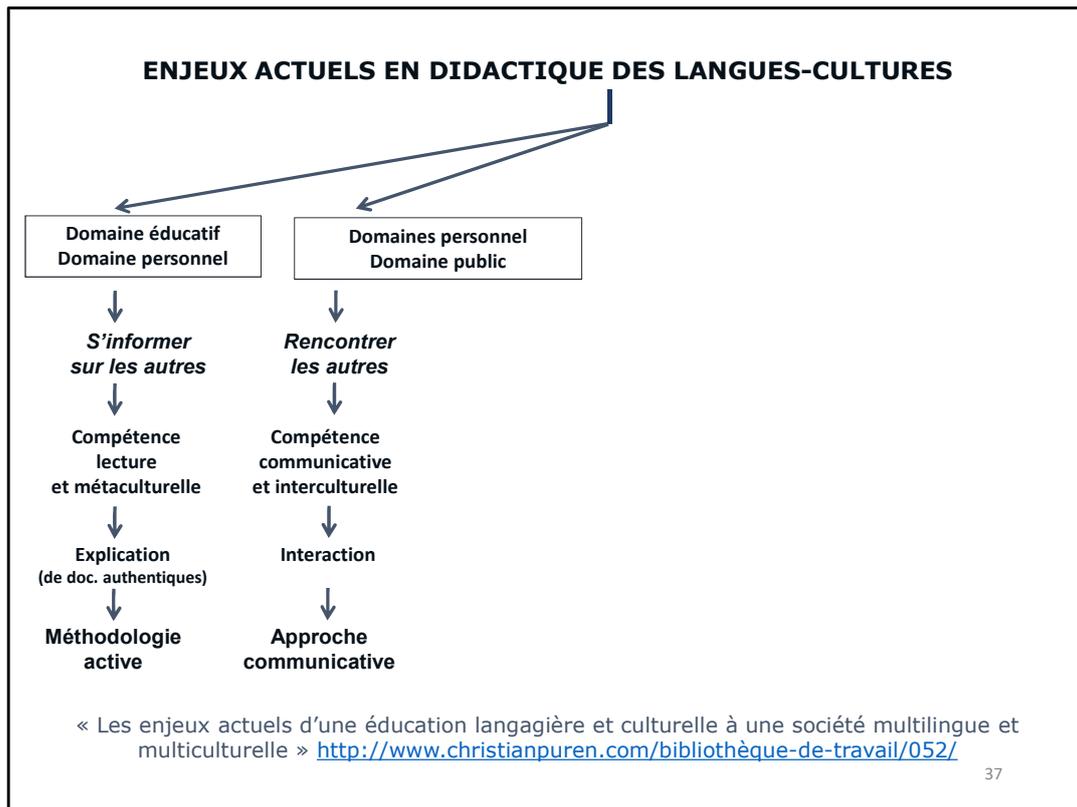
« Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ».

www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/

36

De même qu'ils n'ont pu dépasser, du point de vue des implications didactiques, l'approche communicative, les auteurs du CECRL en restent essentiellement, dans ce document, à l'approche interculturelle. On pourra lire ce long chapitre 3 de mon article 2011j, où je fais une analyse exhaustive de toutes les occurrences de « culturel », « interculturel » et « pluriculturel » dans ce document. La conclusion qui me semble s'imposer est la suivante : pour les auteurs du CECRL, la compétence culturelle en milieu multiculturel, à savoir la compétence pluriculturelle, est la compétence interculturelle appliquée à des cultures multiples. Le concept de « compétence culturelle » avec des composantes différentes ne s'y est pas imposé. On trouve dans tout le document une seule occurrence de « compétence culturelle », et dans un contexte qui ne permet pas de voir les sens que lui donnent l'auteur par rapport aux composantes interculturelle et pluriculturelle :

*Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans **sa compétence culturelle**. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes.* (p. 12, je souligne)



Voici comment je peux maintenant compléter le modèle de la diapositive n° 10.



Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a été publié dans une version provisoire en 1996 et 1998, la version française étant publiée chez Didier en 2001.

Les versions provisoires ont été soumises aux didacticiens et enseignants pour avis, et on en retrouve encore curieusement la trace dans l'édition définitive:

Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe, nous souhaiterions qu'ils nous le fassent savoir et qu'ils nous disent, ainsi qu'aux autres partenaires, quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent. Un tel échange pourrait conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des langues, à un débat sur le sujet, toujours préférable à une acceptation de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante. (CECRL p. 110, cité p. 10)

Dans un article de 2015 (2015f), j'ai commenté ainsi ce passage :

Comment en effet les auteurs du *CECRL*, « experts » du Conseil de l'Europe, peuvent-ils sérieusement inviter des enseignants à débattre démocratiquement, c'est-à-dire d'égal à égal avec eux, dans le texte même de l'édition finale publiée sous le sceau de cet organisme international, et par un éditeur officiel – Les Éditions Didier –, qui présente ainsi ce document en

quatrième de couverture ? : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 41 États membres du Conseil de l'Europe. Les projets qui ont précédé ce résultat final ont été soumis à une large consultation et ont abouti à cette contribution très importante pour la linguistique appliquée et la didactique des langues vivantes. (p. 5)*

Et j'enchaînais :

Comment dix ans plus tard ces « experts » ont-ils pu accepter de participer à une table ronde anniversaire organisée par les Éditions Didier, au salon Expolangues de février 2011, intitulée « Le Cadre a fait le tour du monde, mais le monde a-t-il fait le tour du Cadre ? » ? Je maintiens ici le commentaire que je faisais de ce titre grotesque dans un article de 2012 (PUREN 2012a)¹ : « Si le ridicule tuait, le monde compterait depuis deux mois un éditeur et quelques conférenciers de moins, qui semblent prendre les enseignants de langues pour une troupe de benêts dont on peut entretenir la dévotion à grands coups d'encensoir. » (p. 4)

¹ « Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles : MAURER Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p. », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/. Je maintiens bien entendu ce commentaire « ici » aussi, c'est-à-dire dans ce présent diaporama de 2017.

Une nouvelle situation sociale de référence dans le CECRL : la société multilingue et multiculturelle...

Le Chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux *problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle*.

CECRL, 2001, p. 6, je souligne

39

Cela dit (je tenais à le rappeler), je reconnais volontiers aux auteurs du *CECRL*, et au Conseil de l'Europe, trois grandes réussites, la première politique, les deux autres didactiques.

La réussite politique est d'avoir réussi à imposer dans toute l'Europe (et au-delà) une même grille de compétences en langues, ce qui permet l'harmonisation des évaluations, et de ce fait leur reconnaissance d'un pays à l'autre.

La première réussite didactique est d'avoir puissamment réactivé la pression en faveur d'une « philosophie » de l'évaluation positive (une évaluation par les compétences, par définition, ne prend en compte que ce que le candidat est capable de faire, et en distinguant entre correction grammaticale et efficacité de l'action, *i.e.* entre la composante linguistique et la composante pragmatique de la compétence langagière, la seconde devant être évaluée indépendamment de la première.

La seconde réussite didactique est d'avoir pris conscience, et fait prendre conscience, de l'émergence de deux nouvelles configurations didactiques, celle du plurilinguisme/pluriculturalisme (la configuration n° 4), et celle de la perspective actionnelle (la configuration n° 5).

L'extrait cité dans cette diapositive expose la nouvelle situation de référence prise en compte, la société multilingue et multiculturelle: elle entraîne deux objectifs nouveaux, différents de celui de l'approche communicative : la capacité à vivre

ensemble dans ce type de société (ce qui demande des compétences plurilingues et pluriculturelles) et la capacité à travailler ensemble dans ce type de société (d'où la nouvelle perspective actionnelle, qui est une perspective de l'action sociale dans ce type de société).

On voit cependant, dans ce même extrait, que les auteurs n'ont pas pris conscience de la nécessité de dépasser l'approche communicative : cf. les « **problèmes de communication** que pose **la vie ...** » :

- 1) il ne s'agit pas seulement de vivre ensemble, mais de travailler ensemble ;
- 2) et ces deux nouveaux enjeux posent d'autres problèmes que les problèmes de communication : pour vivre harmonieusement ensemble, il faut adopter ou se créer des attitudes et comportement acceptables par tous ; pour travailler efficacement ensemble, il faut adopter ou se créer des conceptions partagées de l'action commune. On n'acceptera pas de quelqu'un qui vit en permanence dans notre société et qui a un comportement inacceptable qu'il se contente d'expliquer pourquoi dans sa culture d'origine ce comportement est accepté. Que pensera-t-on d'un employé d'origine étrangère qui viendrait régulièrement en retard dans son entreprise au prétexte que chez lui, c'est l'habitude, presque la règle?

Avec les personnes qui vivent et travaillent en permanence avec nous, on a légitimement plus d'exigences que celles que l'on a avec un touriste de passage.

Évolution historique des configurations didactiques

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence			
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence, (« actions sociales »)	Agir d'apprentissage de référence (« actions scolaires » et « tâches »)	Constructions méthodologiques correspondantes	
langagière	culturelle				
1.	capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : composante transculturelle	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère : composante métaculturelle	lire/se documenter parler sur	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct): repérer, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, juger, transposer	méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : composante interculturelle	parler avec/ agir sur	simulations et jeux de rôles actes de parole	approche communicative-interculturelle (1980-1990)
4.	capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les attitudes et comportements des autres et à adopter des attitudes et comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : composante pluriculturelle	vivre avec se parler	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	méthodologies plurilingues (1990-?)

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/

40

Encadrée en rouge, la définition de la composante pluriculturelle de la compétence culturelle, celle de la configuration n° 4, qui correspond à l'enjeu du « vivre ensemble » dans une société multilingue et multiculturelle.

Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire **une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes**, elle-même interagissant avec d'autres composantes.

(CECRL, p. 12, je souligne)

41

On voit dans ce passage, dont j'ai déjà cité quelques lignes *supra* dans les commentaires de la diapositive n° 35, le basculement de la relation entre langue et culture entre la configuration n° 3 (celle de l'approche communicative) et cette configuration n° 4 : la compétence langagière est considérée comme une composante de la compétence culturelle. Il y a déjà là en germe la dérive que l'on constatera dans les années suivantes au sein de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, et que dénoncera Bruno MAURER dans son ouvrage de 2011 (cf. mon compte rendu de 2012, www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/). En page 7 de ce compte-rendu, je cite par exemple le passage suivant de cet ouvrage de B. MAURER :

Sous la direction du Conseil de l'Europe se met en place une pensée unique en didactique des langues qui privilégie certains objets et se détourne complètement de tous les autres. Peut-on admettre sans débat que l'enseignement des langues ait d'abord essentiellement pour vocation de faire émerger une conscience européenne et de lutter contre l'exclusion sociale ? [...] Peut-on admettre sans débat que plus on affirme le rôle central des langues, moins on les enseigne réellement ? Partant, est-il admissible de focaliser l'ensemble de la recherche sur les compétences interculturelles, les savoir-être, au détriment des compétences linguistiques, les savoirs, et des compétences de communication, les savoir-faire ? (p. 152)

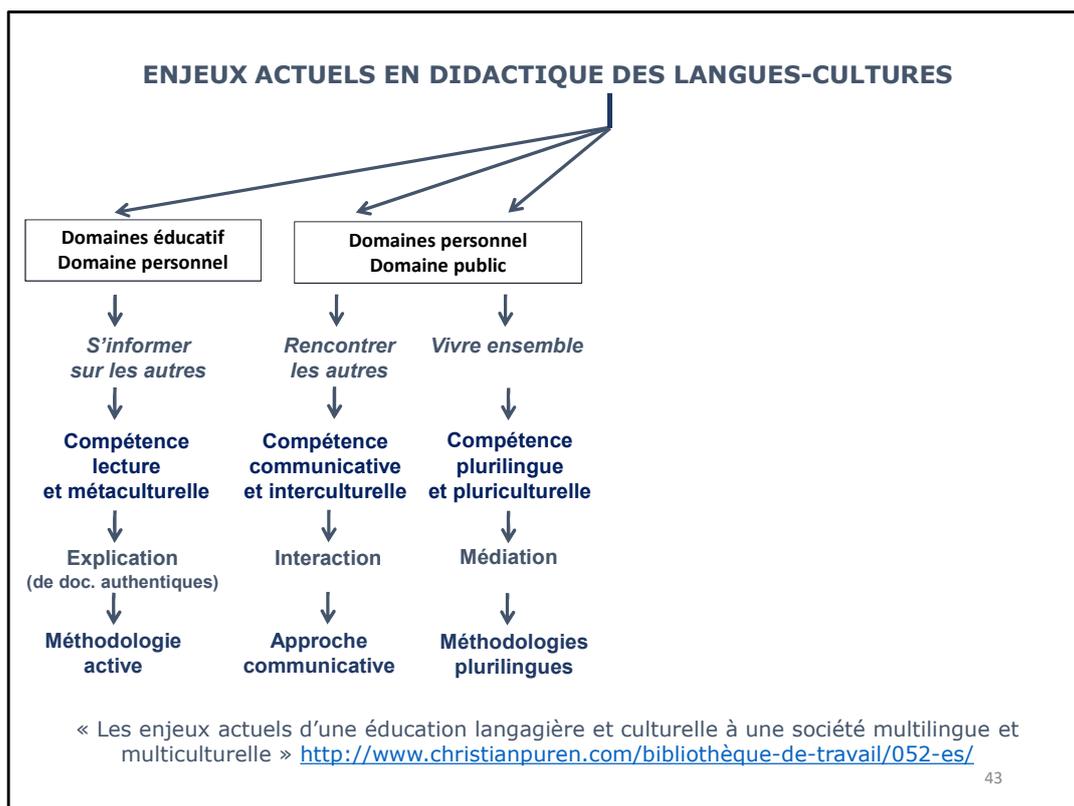
Le médiateur interculturel : un acteur au service de la cohésion sociale

Le médiateur interculturel régule le fonctionnement du lien social et contribue à la cohésion d'une société en ce qu'il possède « un outillage conceptuel indépendant des catégories nationales », « oriente la description culturelle en favorisant la description de continuités culturelles », « introduit la dimension symbolique dans la description didactique, propre à rendre compte de la complexité des fonctionnements identitaires », s'est construit des « outils didactiques qui peuvent donner corps à l'objectivation (ou *intercultural awareness*), encourager la validation des acquis découlant d'une expérience non scolaire de l'altérité, préalable à la reconnaissance d'un « capital de mobilité ». (p. 242)

Geneviève Zarate (coord.), *Médiation culturelle et didactique des langues*.
Éditions du Conseil de l'Europe, septembre 2003, 258 p.

42

L'approche communicative-interculturelle avait ajouté aux quatre « skills » ou « activités langagières » antérieures (la compréhension de l'écrit et de l'oral, l'expression écrite et orale) une cinquième activité, exigée par le nouvel objectif de référence du moment (la communication), à savoir l'interaction. Dans le *CECRL* apparaît tout naturellement une sixième activité, exigée par le nouvel objectif de référence (la compétence plurilingue et pluriculturelle), à savoir la médiation (langagière et culturelle). On voit bien, dans cette description du médiateur culturel par G. Zarate, que celle-ci en est restée à la composante interculturelle de la compétence culturelle. Le maintien de la cohésion sociale dans une société multiculturelle exige autre chose que la seule gestion des différences culturelles : elle exige des *attitudes* et *comportements* communs. La notion de « catégories nationales », qu'elle utilise ici, date de la problématique antérieure, celle du voyage à l'étranger ; elle ne permet pas d'aborder la question, propre aux sociétés multiculturelles, des différences culturelles à l'intérieur d'une même nation, entre des personnes qui ont la même nationalité d'origine.



Voilà comme nous pouvons maintenant compléter le schéma présenté à la diapositive n° 10. La notion de « méthodologies plurilingues » est expliquée à la diapositive suivante n° 44.

Méthodologies plurilingues

- *Primaire* : « éveil aux langues (sensibilisation aux langues-cultures différentes)
- *collège et lycée* : « didactique intégrée »
- *lycée et adultes* : « intercompréhension » entre langues voisines

MAURER Bruno, « Impasses de la didactique du plurilinguisme », pp. 159-175 in: DEFAYS Jean-Marc et al. (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES, Faits et gestes de la didactique du Français langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (vol. 1), Bruxelles, EME, 2015.

44

D'un point de vue méthodologique, les seuls ensembles cohérents actuellement disponibles que l'on peut faire correspondre à la configuration n° 4 sont ceux que signale Bruno MAURER dans l'article sur cette diapositive. Ils partagent entre eux, en effet, le projet de l'enseignement-apprentissage d'un maximum de langues différentes et d'une diversification maximale des langues enseignées-apprises en Europe. Il se trouve qu'elles couvrent à elles trois les différents cycles scolaires, avec une progression globale qui va de la sensibilisation à l'apprentissage, puis de l'apprentissage à l'usage.¹

¹ Sur cette question, cf. mon récent billet de blog en date du 14 décembre 2017 à l'adresse en forme de titre : www.christianpuren.com/2017/12/14/la-mise-en-oeuvre-de-l-interdisciplinarite-entre-langues-veil-aux-langues-didactique-integree-et-intercomprehension/.

La « perspective actionnelle »

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. **La perspective privilégiée ici** est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle **considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. *(je souligne)*

CECRL, p. 15.

45

Le nouvel enjeu du « faire ensemble » dans une société multilingue et multiculturelle est pris en charge, dans le *CECRL*, par la nouvelle « perspective actionnelle », qui est comme on le voit une perspective de l'agir social. Les lignes du paragraphe cité sur cette diapositive sont les seules où les auteurs du Cadre décrivent – très brièvement donc – en quoi consiste cette nouvelle orientation didactique. Mais on peut y constater malgré tout, par rapport aux approches communicative et interculturelle, au moins deux ruptures décisives, que je présente dans les deux diapositives suivantes.

Deux grands ruptures introduites par le CECRL par rapport aux approches communicative et interculturelle

1. Une nouvelle situation sociale de référence à laquelle préparer les apprenants : le vivre et le travailler ensemble dans des sociétés multilingues et multiculturelles.

Le Chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans **une Europe multilingue et multiculturelle**. (CECRL p. 6, je souligne)

[Les] activités langagières s'inscrivent à l'intérieur de domaines eux-mêmes très divers mais où, en relation à l'apprentissage des langues, il est pertinent de séparer quatre secteurs majeurs : le **domaine public**, le **domaine professionnel**, le **domaine éducationnel** et le **domaine personnel**.

(CECRL, p. 18)

46

J'ai déjà cité et commenté plus haut (à la diapositive n° 39) le premier paragraphe reproduit ici.

Dans le second paragraphe, les auteurs proposent les quatre domaines d'activité langagière que j'ai repris comme entrées dans mon schéma des enjeux actuels de l'enseignement-apprentissage des langues (diapositive n° 10). L'agir ensemble se décline donc dans le domaine public (c'est l'agir citoyen), dans le domaine éducationnel (c'est l'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement) et dans le domaine professionnel (c'est l'agir en milieu de travail¹).

1 L'enseignement est aussi un agir professionnel à part entière, mais il me semble plus intéressant, du point de vue de la didactique des langues, dont l'objet est la relation entre le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement, de le situer en milieu éducationnel.

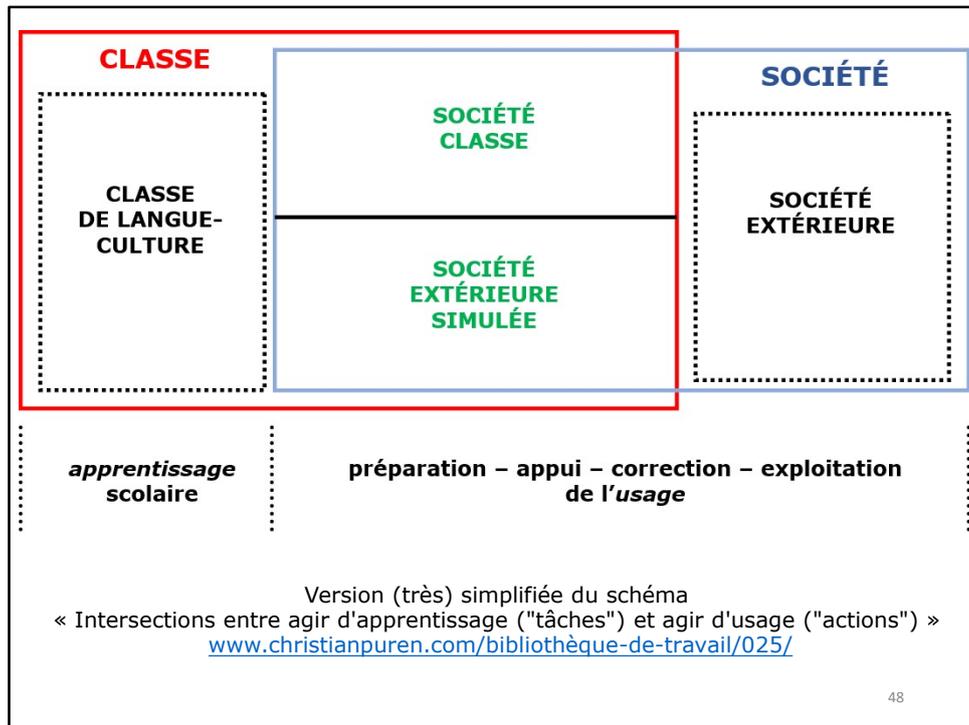
2. Les apprenants sont considérés comme de véritables acteurs sociaux de leur apprentissage dans une classe considérée comme une véritable (micro-)société à part entière

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout **l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

(CECRL, p. 15, je souligne)

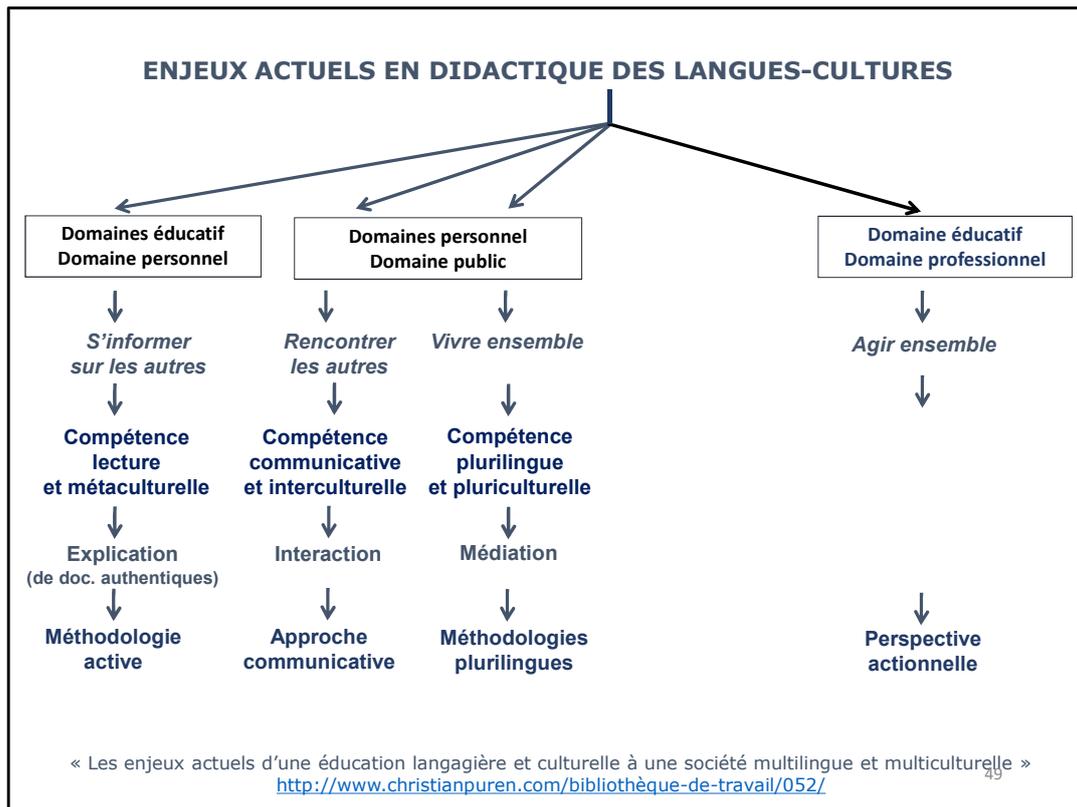
47

Cette seconde rupture est moins visible, et elle a été moins relevée par les didacticiens. Elle est pourtant fondamentale, parce que l'approche communicative visait au contraire, dans son agir d'apprentissage de référence qui était la *simulation*, à n'accorder le statut d'acteur social à l'apprenant que lorsqu'il faisait comme s'il n'était pas en classe, mais dans le pays étranger, comme s'il n'était pas un apprenant de la langue étrangère, mais un locuteur natif de cette langue, comme s'il ne s'adressait pas à d'autres camarades de classe dans son propre pays partageant la même langue maternelle, mais à des étrangers ne parlant que la langue étrangère.



Ce modèle s'inspire de la théorie des ensembles : en didactique scolaire des langues étrangères, on peut représenter la situation d'enseignement-apprentissage sous la forme de deux ensembles, celui de la classe et celui de la société, avec entre les deux une intersection. Celle-ci était réalisée, dans l'approche communicative, au moyen de la simulation (la société-classe simule la société étrangère) ; dans la perspective actionnelle, il n'y a aucune raison de se passer de la simulation - ne serait-ce que parce c'est, avec l'étude de cas, l'un des deux grandes techniques de formation professionnelle -, mais dans l'approche communicative apparaît un autre type d'intersection, et c'est l'homologie naturelle entre la société-classe et la société extérieure, que ce soit celle du pays des apprenants, ou celle du pays étranger : un salle de classe de langue étrangère est en effet par nature une micro-société multilingue (il y a au moins la « langue 1 », ou « langue source », et la « langue 2 », ou « langue cible ») et une micro-société multiculturelle (il y a au moins la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage ; mais dans les sociétés multilingues et multiculturelles, il y a forcément de nombreuses langues maternelles et de nombreuses cultures d'apprentissage en présence dans une salle de classe) avec les deux mêmes enjeux fondamentaux du vivre ensemble (adopter des attitudes et des comportements acceptables par tous, et par l'enseignant et par les élèves), et du faire ensemble (enseigner-apprendre collectivement).

La référence en bas de cette diapositive renvoie à un document où le modèle proposé est plus complet, et accompagné d'autres commentaires explicatifs.



En prenant en compte les apports du *CECRL*, voici comment on peut compléter le modèle des enjeux actuels en DLC.

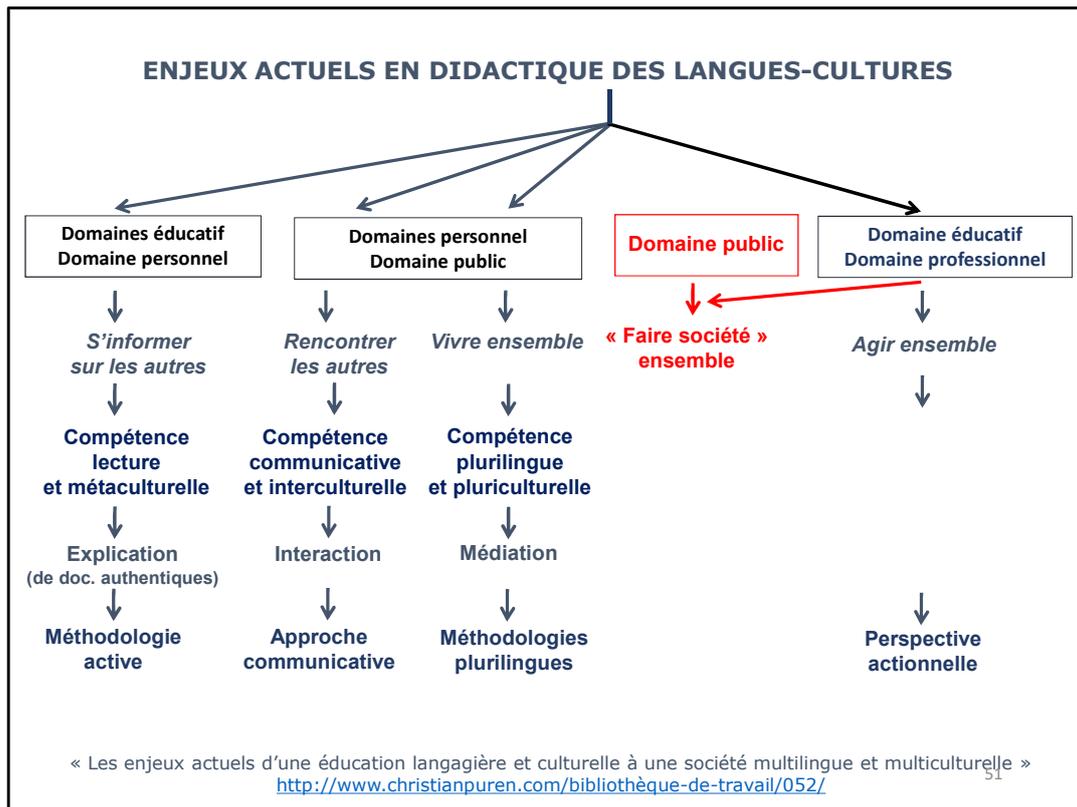
[...] Le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à **promouvoir une citoyenneté démocratique.**

CECRL, Avertissement, p. 4 (je souligne)

50

Dans cet extrait du *CECRL*, notons d'abord que ses auteurs, à l'instar des spécialistes de l'interculturel, ont une conception quelque peu naïve, iréniste, du fonctionnement des sociétés démocratiques, qui par nature ne gèrent pas seulement la compréhension réciproque et la coopération harmonieuse, mais aussi et surtout les oppositions et les conflits. Je développe longuement cette idée, qui a un impact direct sur la conception que l'on peut se faire de la compétence culturelle dans une société multilingue et multiculturelle, dans mon article intitulé « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du *CECRL*, un domaine anémique en manque de saines polémiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/ : voir p. 4.

La seconde remarque sur ce passage, c'est que l'agir social, pour les auteurs du *CECRL*, est aussi celui du citoyen dans et sur sa propre société.



Il est donc nécessaire de compléter le modèle des enjeux de la manière suivante (voir partie en rouge).

Dans les deux diapositives suivantes, je présente deux exemples des questions que l'on a à se poser à partir du moment où, comme l'exige d'ailleurs depuis toujours la finalité éducative de tout enseignement scolaire, on considère que l'agir scolaire doit répondre aux valeurs démocratiques de l'agir social auquel on veut former les élèves.

13. LE MUR DE LA CLASSE
 A. Vous allez élaborer trois affiches pour décorer les murs de la classe.
 ▶ la liste des élèves
 ▶ les phrases et les questions utiles en français
 ▶ les mots importants pour notre classe

B. Ces trois affiches peuvent se développer pendant toute l'année : vous les complétez au fur et à mesure.

Version originale 1
 Paris, Éditions
 Maison des Langues,
 2009

Unité 1, p. 19.

52

Les « mots importants pour notre classe » ont été imaginés par les auteurs de ce manuel. La présente et la mise en relief du mot « argent » pose problème : s'il est effectivement choisi par les élèves, l'enseignant devra les interpeler : l'argent peut-il être une valeur partagée par eux et par les citoyens d'une société démocratique ? L'argent peut-il être le fondement de la solidarité citoyenne, celui d'un projet commun de société ?



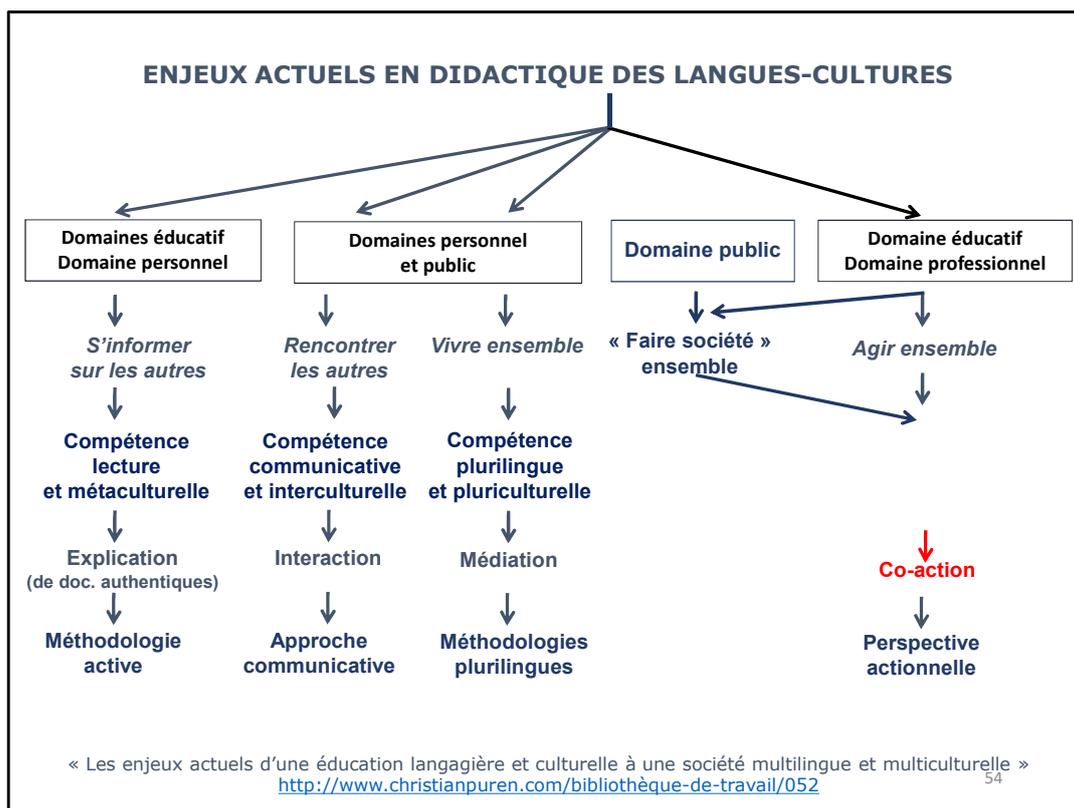
tâche finale

→ FAISONS LE POINT

Vous êtes arrivés à l'unité 6 de Latitudes. Il est temps de faire un petit bilan, d'évaluer vos conditions d'études en classe, etc. Par groupes, discutez de ce qui vous plaît beaucoup et de ce qui vous plaît moins, de ce qui vous aide et de ce que vous aimeriez améliorer. Écrivez ensuite une lettre au responsable des cours pour qu'il puisse prendre connaissance de vos commentaires et apporter les modifications nécessaires.

Latitudes 2. Méthode de français. Paris: Didier, 2009

Cette lettre directement envoyée au responsable des cours est peut-être une bonne idée de production écrite en simulation communicative, mais elle ne répond pas à la procédure démocratique attendue pour la gestion d'un conflit de ce type. On la comparera à celle qui est mise en place, dans le système scolaire français, au moyen de l'institution des délégués de classe. Dans un tel cas, ceux-ci devront d'abord organiser une réunion collective des élèves, puis aller voir personnellement l'enseignant : ils ont en effet, selon les textes officiels « une légitimité à agir au nom des autres, **dans une démarche citoyenne** ».



Nous avons déjà vu, dans la citation du *CECRL* reproduit à la diapositive n° 45, que l'apprenant est désormais considéré en classe comme un acteur social à part entière. Il manque dans le *CECRL* la notion à l'activité de référence correspondante de la perspective actionnelle, qui fasse pendant à l'explication de la méthodologie active, l'interaction de l'approche communicative et la médiation des méthodologies plurilingues, et j'ai proposé dès mon article de 2002 (2002b) la notion, empruntée au management d'entreprise, de « co-action », dans le sens d'action collective à finalités et objectifs collectifs. C'est exactement le type d'action qui est attendu des élèves dans les projets pédagogiques.

Analyse génétique de la perspective actionnelle		
Gènes de l'AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;
le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
le perfectif	l'imperfectif	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite) ;
l'individuel/ interindividuel	le collectif	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres.
le langagier	le langagier et le culturel	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.
<p>« Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires » www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/</p>		
55		

L'agir social de la co-action se trouve être, « gène à gène » opposé à l'agir touristique, comme le montre le tableau ci-dessus (je renvoie à l'article cité pour de plus amples développements) : il est très significatif, de ce point de vue, que l'on dise en français d'un élève en classe qui ne s'investit pas du tout dans son travail, que c'est un « touriste »...

Si j'ai élaboré la perspective actionnelle en opposition radicale avec l'approche communicative, c'est pour cette première raison, fondamentale : l'Éducation nationale n'a pas vocation à former des touristes, que ce soit en classe, dans leur société ou dans leur travail...

Évolution historique des configurations didactiques

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence		
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence, (« actions sociales »)	Agir d'apprentissage de référence (« actions scolaires » et « tâches »)	Constructions méthodologiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : composante transculturelle	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère : composante métaculturelle	lire/se documenter parler sur	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct): repérer, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, juger, transposer	méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : composante interculturelle	parler avec/ agir sur	simulations et jeux de rôles actes de parole	approche communicative-interculturelle (1980-1990)
4. capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les attitudes et comportements des autres et à adopter des attitudes et comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : composante pluriculturelle	vivre avec se parler	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	méthodologies plurilingues (1990-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : composante co-culturelle	agir avec	Co-actions (actions collectives à finalité collective) en classe, projets pédagogiques	perspective actionnelle (2000-?)

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/

56

Encadrés bleus dans le tableau ci-dessus

Le projet pédagogique est par nature l'activité de référence de la perspective actionnelle. Dans toute l'histoire de la didactique scolaires des langues-cultures telle que ce tableau la schématise, *la loi d'homologie maximale fin-moyen* a toujours été respectée. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe l'activité qui ressemblait le plus à celle à laquelle on voulait préparer les élèves en société :

- Dans la configuration n° 2, celle de la méthodologie active des années 1920-1960, les tâches centrales de l'explication de textes (cf. *supra* le schéma de la diapositive n° 17) correspondaient exactement aux capacités auxquelles à l'époque on voulait former les élèves pour plus tard, celles qu'ils devraient mettre en œuvre pour maintenir chez eux, à distance, un contact avec la langue-culture étrangère.

- Dans la configuration n° 3, celle de l'approche communicative-interculturelle, la simulation a précisément pour fonction de rétablir artificiellement l'homologie entre la situation scolaire (dans laquelle les élèves ne sont pas à l'étranger face à des étrangers avec qui ils ont à communiquer en langue étrangère) et la situation sociale de référence.

C'est pourquoi j'annonçais dans mon article de 2002 (2002b), sans grand risque de me tromper, qu'à partir du moment où la perspective actionnelle visait à préparer les élèves à l'action sociale en langue-culture étrangère, le projet pédagogique serait

naturellement l'activité de référence en classe¹. C'est effectivement ce qui s'est passé, même si dans les manuels le projet est dans le meilleur des cas un mini-projet très encadré, puisque les ressources grammaticales, lexicales et culturelles doivent y être pour l'essentiel préprogrammées (c'est même l'une des fonctions principales des manuels).

Encadré rouge

Voici comment on peut définir la composante culturelle de la perspective actionnelle : ce que l'on appelle la « co-culture », dans quelque domaine que ce soit - par exemple la « culture scolaire » en milieu éducationnel, ou la « culture d'entreprise » en milieu professionnel -, c'est l'ensemble des conceptions partagées par et pour l'action commune.

¹ Les projets interdisciplinaires sont officiellement préconisés en France avec la publication du *Socle commun de connaissances de compétences et de culture*, l'introduction des EPI, TPE et autres parcours de découverte.

- Sur le *Socle commun*, on pourra faire une recherche avec le mot « projet » sur le décret officiel téléchargeable à l'adresse suivante :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf.

- Sur les EPI, cf., sur mon site, le diaporama sonorisé intitulé « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/.

Les composantes historiques de la compétence culturelle

COMPOSANTE	DEFINITION	DOMAINE PRIVILEGIE	ACTIVITES DE REFERENCE
trans-culturelle	Composante qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l' « humanisme classique » mais aussi, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme ».	valeurs universelles	<i>reconnaître</i>
méta-culturelle	Composante que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude de documents authentiques en milieu formel	connaissances	<i>parler sur :</i> se préparer, repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer, prolonger
inter-culturelle	Composante qu'on utilise lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques.	représentations	<i>découvrir</i> <i>parler avec</i>
pluri-culturelle	Composante que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où se côtoient des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel.	comportements	<i>vivre avec</i> <i>se parler</i>
co-culturelle	Composante que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions, valeurs contextuelles	<i>agir avec</i>

57

Le concept-clé de la composante culturelle spécifique à la perspective actionnelle, c'est la « conception » (de l'action) : les conceptions sont à la perspective actionnelle ce que les représentations étaient à l'approche communicative-interculturelle.

Sur la différence entre « représentation » et « conception », je renvoie les lecteurs à mes deux billets suivants de blog :

1) [www.christianpuren.com/2011/05/04/les-repr%C3%A9sentations-un-concept-de-plus-en-plus-fumig%C3%A8ne/](http://www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumig%C3%A8ne/)

2) www.christianpuren.com/2014/08/30/%C3%A0-propos-du-dossier-de-veille-de-l-ife-institut-fran%C3%A7ais-de-l-education-%C3%A9valuer-pour-mieux-faire-apprendre-n-94-sept-2014/

Les représentations sont des images mentales statiques, alors que les conceptions (de l'action) fonctionnent comme des modèles dynamiques. Le paradigme interculturel a imposé en didactique des langues-cultures, depuis plusieurs décennies, un usage indiscriminé du concept de « représentations » : on a fini par y mettre, comme je l'écris dans le premier billet indiqué ci-dessus « tout et n'importe quoi, y compris ce que les philosophes analytiques appellent "les dimensions cognitive et volitive" de l'action : désirs, croyances, choix, intérêts, motifs, décisions... ainsi que les "conceptions" elles-mêmes de l'action avec leurs finalités, objectifs, principes, normes,

modes opératoires, critères d'évaluation » (sur ces composantes du concept du « conception », cf. la diapositive suivante n° 58).

Dans ce même premier billet de blog, je conclus sur l'idée qu'en paradigme interculturel, le concept de « représentation », lorsqu'il est utilisé, comme il l'est généralement, dans le sens de « fausse image », fonctionne comme la « fausse conscience » dans la philosophie marxiste, que les « intellectuels organiques » et les sociologues engagés mettaient au jour et révélaient aux masses aliénées. J'écrivais aussi, dans un passage ajouté à mon article de 2011 postérieurement à sa première publication (www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/) :

À la lecture récente d'un appel à communications pour un colloque¹, m'est venue en particulier l'idée que ce couple représentations-conceptions pourrait bien fonctionner en partie chez les didacticiens de langues-cultures comme un marqueur de positionnement hiérarchique : ils parleraient généralement de « représentations » à propos des enseignants et des apprenants, mais de « conceptions » à propos de responsables ou experts institutionnels (comme si les premiers n'avaient pas aussi des conceptions, et les seconds des représentations...). Dans un premier temps, une analyse statistique des occurrences de ces deux concepts pourrait déjà valider ou invalider cette intéressante hypothèse... (p. 32)

L'invitation à faire cette recherche reste toujours d'actualité...

1 Cet appel à communications m'avait inspiré un billet de blog : www.christianpuren.com/2013/04/15/contact-et-conflit-critique-de-l-id%C3%A9ologie-interculturaliste/.

« Je partage / je ne partage pas avec vous les mêmes conceptions de l'action... éducative / politique / syndicale / ... »

Conception : ensemble opératoire de : ...

- valeurs
- finalités
- objectifs
- principes
- normes
- modes
- critères d'évaluation

« Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] »
<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/>

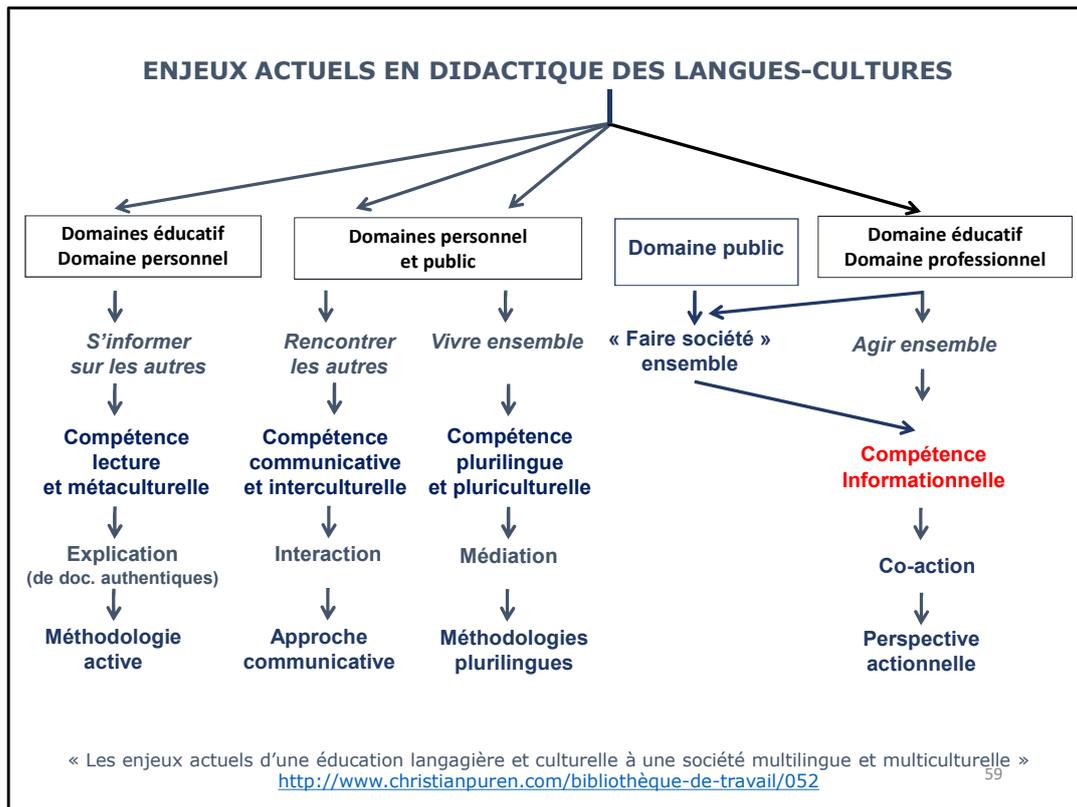
58

Qu'est-ce que l'on entend par « conception » (de l'action) lorsqu'à un collègue ou à un ami on pose les questions ci-dessus ?

Pour ma recherche, j'ai simplement tapé dans un moteur de recherche cette expression, guillemets compris :

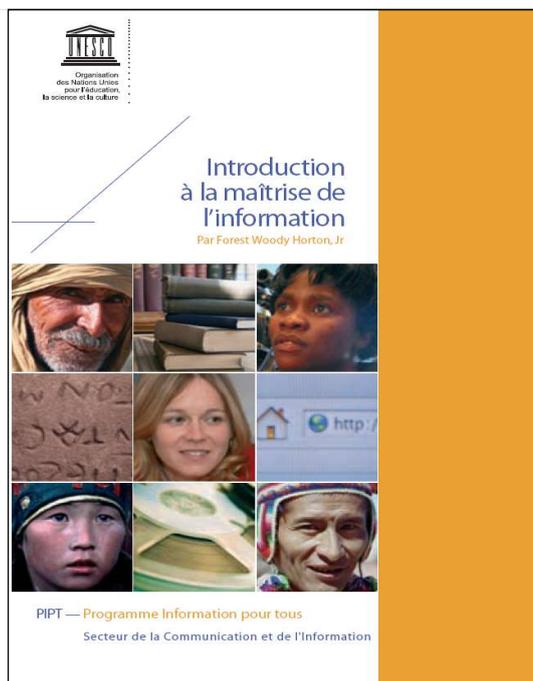
« conception de l'action »

Et je me suis contenté d'analyser, parmi les milliers de résultats proposées, les quelques premières dizaines, de manière faire apparaître les sèmes de ce concept. Je renvoie au document cité sur la diapositive ci-dessus, qui donne ces résultats (« ensemble opératoire de... ») avec des exemples de passages correspondants. La liste des composantes sémantiques de ce concept n'est sûrement pas complète, mais elle suffit à en faire apparaître la complexité.



Il m'a fallu ajouter également, au tableau des enjeux correspondant à la perspective actionnelle, la « compétence informationnelle », que je définis comme la capacité d'agir sur et par l'information en tant qu'acteur social.

La « culture informationnelle »



HOODY HORTON Forest,
*Introduction à la maîtrise
de l'information*, UNESCO,
2008, 103 p.

60

Cette compétence informationnelle est un élément de la culture d'action désormais attendu des citoyens, lorsqu'il s'agit de l'information. L'UNESCO a publié en 2008 un document intitulé *Introduction à la maîtrise de l'information*.

Les « onze étapes du cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information »

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée. (pp. 65-67)

61

L'une des annexes propose ce « cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information » : les tâches sont, comme on le voit, classées de manière chronologique, de sorte que l'on peut considérer aussi cette série comme le processus de gestion maîtrisée de l'information.

Il est constitué de toutes les tâches qu'un acteur social responsable doit savoir faire sur et par l'information. La communication n'est que l'une d'entre elles : elle est précédée d'une série d'activités pré-communicatives, et suivie d'une série d'activités post-communicatives.

Si l'on veut polémiquer un peu (ce qui ne me déplaît pas...), on accusera l'une des tâches caractéristiques de l'approche communicative - à savoir le croisement du *pair work* et de l'*information gap* - on répartit deux parties d'une information entre deux élèves, et on leur demande de la reconstituer en s'interrogeant l'un l'autre - d'être « antiformative » : elle place en effet les élèves en situation d'irresponsabilité vis-à-vis de l'information, en leur demandant de faire surtout ce qu'il ne faut pas faire en société, à savoir faire suivre une information à d'autres sans l'avoir évaluée soi-même, décidé à qui, quand et pourquoi on va la transmettre à d'autres, et sans se préoccuper de ce qu'ils pourront en faire ensuite, ou de ce que l'on pourra en faire ensuite avec eux.

**Un exemple : le « scénario d'évaluation »
Du Diplôme de Compétence en Langue (DCL)**

PHASE	DURÉE	COMPOSANTE	ACTIVITÉ
1	1 h 30'	Compréhension écrite	-collecter des informations à partir de documents écrits -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires...)
2		Compréhension orale	-collecter des informations à partir de documents sonores et visuels -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires)
3	10'	Expression-compréhension orales	collecter des informations dans un entretien au téléphone
4	20'	Interaction orale	présenter, argumenter et négocier son projet
5	40'	Production Expression écrite	rédiger le projet (sous forme de rapport, de lettre...) dans un format donné.

www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html

62

Il existe en France deux certifications orientées perspective actionnelle:

- le DCL, Diplôme de compétence en langue ; le site officiel, dont l'adresse est indiquée sur la diapositive ci-dessus, propose des exemples de dossiers de candidats dans toutes les langues couvertes ;
- le CLES, Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (<https://www.certification-cles.fr/>)

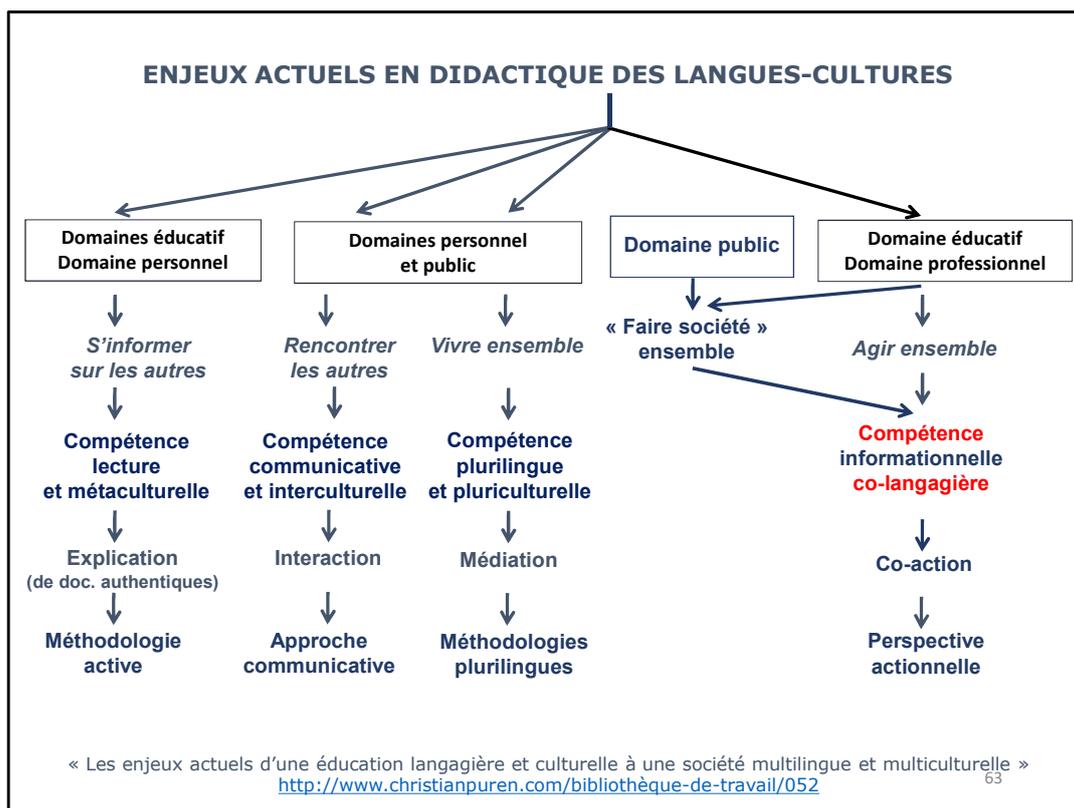
Ces deux certifications évaluent le degré d'efficacité de l'usage de la langue étrangère pour le travail (d'un employé en entreprise, pour le DCL ; d'un étudiant à l'université, pour le CLES).

Le diaporama ci-dessus présente le « scénario d'évaluation » du DCL.. Dans les phrases 1 et 2, le candidat, qui a reçu une identité et une fonction fictives dans une entreprise où on l'a chargé de rédiger un avant-projet, devra, dans les dossiers de compréhension écrite et de compréhension de l'oral qui lui sont remis, sélectionner l'information pertinente et éliminer l'information non pertinente. Pour préparer la phase 3 - où un informateur jouant un rôle dans la simulation sera au bout d'un ligne téléphonique avec comme consigne de ne lui donner que les informations qu'il demandera - il devra également *repérer l'information manquante*.

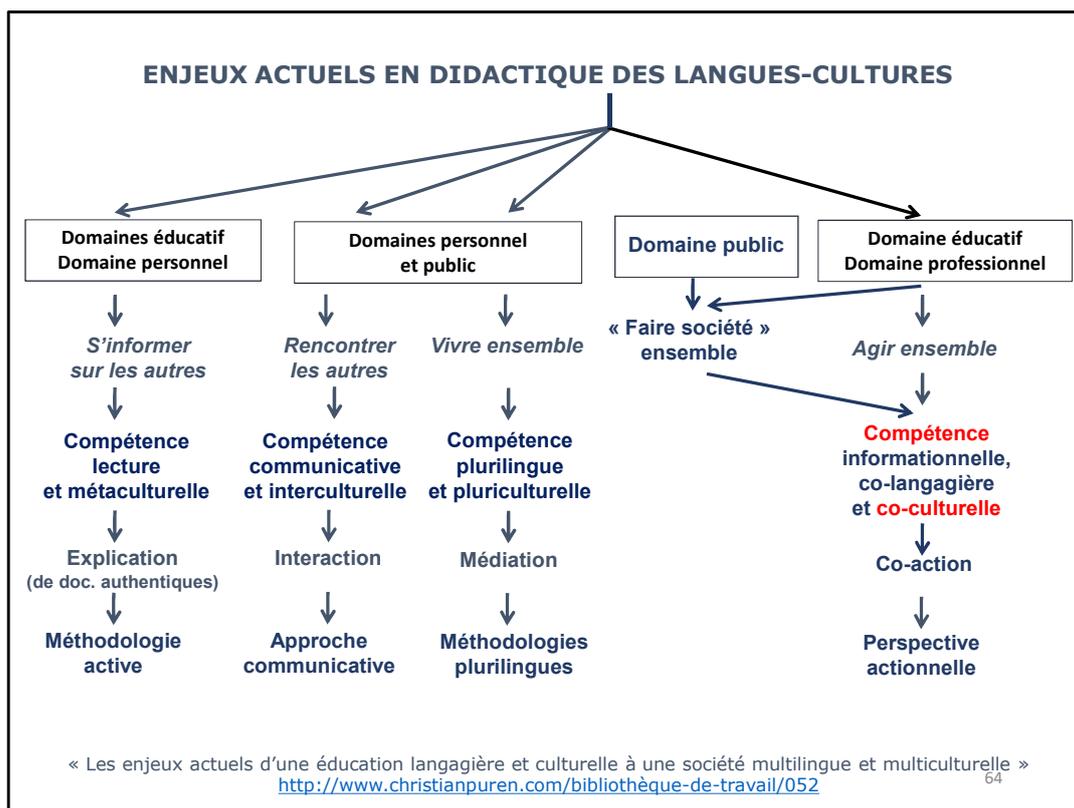
Ce sont là des tâches que l'on doit impérativement réaliser sur l'information lorsque l'on prépare un projet. Les manuels pourront légitimement se réclamer de la perspective actionnelle lorsque dans chaque unité, il y aura au moins un document

écrit ou oral sur lequel sera proposée la consigne suivante : « Écoutez/ lisez attentivement ce document, et repérez les informations *qui ne s'y trouvent pas*. » Cette consigne est absurde en approche communicative, mais elle a un sens clair en perspective actionnelle, même s'il est implicite : « [...] repérez les informations qui ne s'y trouvent pas *alors que vous savez que vous en avez besoin pour réaliser le projet que vous menez* ».

Pour plus de développements sur la compétence informationnelle, je renvoie à mon article intitulé « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/.



Outre la compétence informationnelle, un autre ajout m'a paru nécessaire sur le modèle des enjeux actuels en didactique des langues-cultures : la compétence co-langagière, qui fait pendant aux compétences lecture, communicative et plurilingue des configurations antérieures. Dans toute culture professionnelle, comme l'ont bien montré les sociologues en entreprise, il y a un langage commun. C'est ce langage commun indispensable à l'action commune que mettent en place depuis longtemps les enseignants, lorsqu'ils commencent l'année avec de nouveaux élèves en leur expliquant le sens des *consignes*.



Le dernier ajout nécessaire pour compléter le modèle des enjeux est la compétence co-culturelle, qui fait pendant aux compétences métaculturelle, interculturelle et pluriculturelle des configurations antérieures. Nous avons vu précédemment que cette compétence co-culturelle (ou composante co-culturelle de la compétence culturelle) est la « capacité à élaborer avec les autres des *conceptions* communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées » (voir le tableau des configurations didactiques, par ex. diapositive n° 56), ou encore qu'il s'agit de la « composante que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun » (diapositive n° 57).

Dans l'enseignement scolaire des langues, cette co-culture est en partie ce que les sociologues appellent (en ayant du mal à la définir exactement...) la « culture scolaire » ; elle est aussi la partie commune de la culture d'enseignement et des cultures d'apprentissage de chaque discipline, sur laquelle enseignant et élèves devront se mettre d'accord pour travailler efficacement ensemble.

Même si, comme l'a signalé très justement en son temps le didacticien de FLE René RICHTERICH, qui considérait sa discipline comme « une discipline de la tension » (sous-titre précédant les lignes suivantes),

[...] il doit exister une tension constante entre l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage. Si elle disparaît, l'enseignant enseigne sans que l'apprenant apprenne, ce qui est loin d'être exceptionnel. Cette tension ne peut être maintenue et entretenue qu'avec la complicité des deux partenaires. [...] la

tension entre acte d'enseignement et acte d'apprentissage est constamment soumise à une négociation entre enseignant et apprenant, négociation qui aboutit, soit à des compromis, soit à la victoire de l'un et, par conséquent, à la défaite de l'autre. (p. 41) (Le Français dans le monde n° 252, octobre 1992, pp. 41-46).

On retrouve là le même type de paradoxe caractéristique de la complexité : la culture d'enseignement et les cultures d'apprentissage doivent être en partie opposées pour être parfaitement complémentaires...

Les cinq diapositives suivantes (n° 66-70) portent sur la distinction entre la composante interculturelle et la composante co-culturelle de la compétence culturelle, qui fait que la première ne peut continuer à prétendre être le concept général, voire exclusif, de la réflexion sur la problématique culturelle en classe de langue-culture.

« Lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (coexister ou cohabiter), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. »

« Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle »

www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/

65

Comme je l'indiquais dans la première page de ma bibliographie (diapositive n° 3), cet article de 2002 est le premier, rédigé dès la publication de la version définitive du cadre et publié l'année suivante, où j'annonçais que la compétence plurilingue et pluriculturelle et de la perspective actionnelle correspondaient à deux évolutions historiques majeures de la didactique des langues-cultures, et qu'elles exigeraient un « dépassement » (c'est le terme que j'employais alors, qui pouvait laisser penser que je situais dans un paradigme d'optimisation-substitution...) de l'approche communicative-interculturelle.

Ma thèse principale, au-delà de ce cadrage historique, était que l'approche interculturelle, dominante dans notre discipline depuis au moins trois décennies,

1. ne pouvait plus prétendre, comme elle le faisait depuis lors, à être la seule pertinente ; comme je l'écris dans cet article :

Il est évident qu'on n'a pu se focaliser à ce point jusqu'à présent, dans la perspective interculturelle, sur le thème de l' « altérité », que parce que n'y était pas envisagée prioritairement l'action commune, laquelle exige de se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective. (p. 8)

2. et qu'elle n'était plus la dernière : pour faire société et travailler efficacement

avec les autres, que ce soit dans le domaine éducationnel (dans la salle de classe) ou dans le domaine professionnel (en entreprise), il faut en effet partager une culture commune, une « co-culture ». A la citation choisie pour la diapositive ci-dessus, j'aurais pu ajouter celle-ci :

Lorsque l'on travaille avec des « étrangers » (mais peut-on encore considérer comme « étrangers », par exemple, des collègues avec qui l'on travaille depuis des années dans leur propre pays, comme cela m'est arrivé à plusieurs reprises au cours de ma carrière ?...), il ne peut plus s'agir seulement de gérer au mieux les phénomènes de contact (même permanent) entre des cultures différentes en étant conscient des représentations qui vont déterminer les perceptions, attentes, attitudes et comportements des autres et de soi-même : il faut, pour parvenir à faire ensemble, élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées : c'est très précisément ce processus qui constitue l'objet et l'objectif de ce que je propose d'appeler la « perspective co-culturelle ». (p. 9)

« L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de **produire ensemble de nouvelles réponses culturelles** ». (p. 15)

DEMORGON Jacques. 2005, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Éd. Economica-Anthropos, 222 p.

66

Le sociologue Jacques DEMORGON a publié quelques années plus tard une *Critique de l'interculturel*, où l'on voit qu'il pose lui aussi la nécessité d'envisager la problématique du contact entre les cultures sur un autre mode que celui, passif, des connaissances, des représentations et de la compréhension réciproques, mais sur le mode actif de l'élaboration d'une culture commune. Il suffit pour cela de passer du ponctuel au duratif : *dans la durée*, l'interculturel, même si des épisodes de découverte peuvent encore survenir à tout moment, laisse progressivement la place au co-culturel, que ce soit dans l'agir citoyen, l'agir éducationnel ou l'agir professionnel.

La culture est ainsi un véritable complexe. Ceux qui s’y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu’à travers un laborieux travail non seulement d’ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif, reposant sur l’effectivité des interactions avec autrui en l’accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles.

(p. 398)

DEMORGON Jacques, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de linguistique appliquée* n° 140, oct.-déc. 2005.

67

Dans cet autre passage, Jacques DEMORGON, à propos cette fois de l’enseignement des langues-cultures (cf. le titre de son article), exprime cette idée, qui renvoie, il me semble, à une expérience empirique assez partagée (je fais partie du groupe...), qu’on ne connaît vraiment quelqu’un que lorsqu’on a travaillé avec lui. Cela a été une partie de l’expérience professionnelle de ce sociologue, qui a animé pendant des années les rencontres de l’OFAJ (Office franco-allemand pour la jeunesse), lancées par De Gaulle et Adenauer en 1963, avec « [pour] mission d’encourager les relations entre les jeunes des deux pays, de renforcer leur compréhension [...] » (www.ofaj.org/agenda/l-ofaj-recu-le-prix-de-gaulle-adenauer.html, 2013, dernière consultation 16 décembre 2017).

MODÈLE OBJET → SUJET D'ÉVOLUTION HISTORIQUE DE LA CONCEPTION ET DE LA DIDACTIQUE DE LA CULTURE

ORIENTATION OBJET → ORIENTATION SUJET

COMPOSANTE PRIVILÉGIÉE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE

	métaculturelle « enseignement de la civilisation »	interculturelle « sensibilisation, initiation, découverte interculturelle »			pluriculturelle	co-culturelle
		version 1	version 2	version 3	« formation d'un acteur social »	
					en société	en milieu éducationnelle et professionnel
Conception de la culture	La réalité de C2* doit être découverte par le sujet apprenant.	La réalité de C2* est déformée par la subjectivité du sujet apprenant : il en a des représentations stéréotypées.	La C1* telle qu'elle est vécue par les natifs est elle-même un ensemble de représentations.	Chaque sujet natif relève de cultures différentes, et il est en mesure de ce fait de jouer sur/avec elles dans sa communication personnelle.	La formation du citoyen dans une société multiculturelle exige qu'il dispose d'un répertoire pluriel d'attitudes et de comportements culturels adaptés, et d'une compétence de médiateur.	Une culture commune d'action (ensemble de conceptions partagées) doit être adoptée et/ou créée par des sujets de cultures différentes pour travailler ensemble (dans une classe ou dans une entreprise...).
Didactique de la culture	Repérage par l'apprenant ou apport par l'enseignant de connaissances culturelles.	Confrontation de l'apprenant avec des documents représentatifs de la réalité objective de C2*.	Confrontation entre la subjectivité des natifs et la subjectivité du sujet apprenant.	(Pas de proposition de démarche didactique)	Repérages, analyses et expériences de mise en œuvre d'attitudes et comportements culturels différents, et de mise en œuvre des compétences de médiation langagière et de médiation culturelle.	Repérages, analyses et expériences de mise en œuvre de cultures d'action différentes.
Approches**	-par le représentatif -par les fondements sociaux -par les repères culturels coordonnés	-par le représentatif -par la langue	-par le contact -par le parcours individuel	-	-par le parcours individuel	-par l'action commune

* C1 = culture source – C2 = culture cible
** Approches privilégiées : voir pages suivantes

Version décembre 2011

Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/

Dans mon article 1998f, j'avais modélisé l'évolution de la problématique de l'interculturel au moyen de trois versions (cf. *supra* le tableau de la diapositive n°35)

Dans cet article, j'écrivais ceci :

Sur l'axe d'évolution objet -> sujet en didactique de la culture, il n'est pas possible d'aller plus loin. À la limite (la limite extrême de la prise en compte du seul sujet, en l'occurrence), on ne devrait même plus parler d'"interculturel" pour cette troisième version, puisque le phénomène de contact y est pensé moins entre cultures qu'entre individus. Si nous nous fions au modèle d'analyse que nous utilisons ici, nous pouvons risquer l'affirmation suivante :

Les possibilités d'évolution théorique à l'intérieur de l'approche interculturelle sont désormais historiquement épuisées, et il n'y aura pas de quatrième version. Autant dire qu'elle se retrouve au pied du mur, celui du maçon qui construit : l'avenir de l'approche interculturelle en didactique ne peut plus dépendre désormais d'une fuite en avant idéologique, mais de sa seule capacité à proposer des matériels et des démarches pratiques. Ce qui signifie, pour moi, qu'elle est désormais une affaire d'éclectisme de terrain dans la conception d'outils didactiques et de pratiques de classe se situant sur la totalité du continuum parcouru au cours de sa propre évolution historique. Ce en quoi elle ne fera d'ailleurs que subir le sort commun à toutes les approches et méthodologies constituées. (p. 18)

J'avais en partie raison, et en partie tort.

J'avais raison, parce que la version Preitcelle 1996 a été effectivement la dernière de l'interculturel : je pense même qu'il s'agit en fait d'une version intermédiaire, de transition, entre l'approche interculturelle et l'approche pluriculturelle (voir tableau ci-dessus), puisque, même s'il s'agit chez Preitcelle de situations d'interactions communicatives toujours pensées sur le mode de la rencontre interindividuelle, la société est déjà considérée comme multiculturelle, et les individus comme pluriculturels (comme dans l'ouvrage contemporain de Bernard Lahire intitulé *L'homme pluriel*, 1998). Le passage de la composante interculturelle de la compétence culturelle à la composante pluriculturelle ne peut s'opérer que si l'on passe du gène individuel au gène collectif (cf. *supra* la diapositive n° 55), concrètement lorsque l'on pense la société elle-même comme pluriculturelle.

J'avais tort, parce que, pour reprendre en le contredisant ce que j'écris au début de cette citation, « *sur l'axe d'évolution objet -> sujet en didactique de la culture, il était possible d'aller plus loin* » avec la compétence pluriculturelle et la compétence co-culturelle.

Quitte à prendre à nouveau le risque d'être contredit par l'avenir, je dirai ici que cette fois, vraiment, je ne pense pas qu'on puisse aller plus loin dans la logique sujet appliquée à la problématique de la culture, puisque la co-culture est la culture produite par les sujets eux-mêmes pour leur action commune.

Le tableau ci-dessus est accompagné dans le document en ligne (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/) de la définition des différentes approches énumérées sur la dernière ligne.

Quand on arrive comme ici à un positionnement extrême dans une problématique donnée, il n'y a que deux moyens pour continuer à faire évoluer la réflexion : on met en œuvre

- soit la stratégie du balancier, en réactivant l'un des positionnements antérieurs (et pour se donner l'illusion de l'évolution la plus radicale, on choisit souvent le positionnement extrême opposé ; c'est la solution de facilité, qui entraîne des risques de régression) ;
- soit *la stratégie de la complexité*, qui consiste à mettre en récursivité l'ensemble des positionnements historiques successifs.

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE
transculturelle	Savoir retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), en particulier dans les grands textes de la littérature classique.	valeurs universelles	reconnaître partager
métaculturelle	Savoir maintenir à distance un contact avec la culture étrangère en extrayant des documents authentiques de nouvelles connaissances culturelles, et en mobilisant à cette occasion ses connaissances culturelles déjà acquises.	connaissances	apprendre parler sur
interculturelle	Savoir gérer les interactions culturelles lors d'interactions langagières avec des étrangers rencontrés lors de voyages ou de séjours courts, en particulier touristiques.	représentations	découvrir parler avec
pluriculturelle	Savoir gérer quotidiennement sa cohabitation personnelle et aider à la cohabitation des autres au sein d'une société multiculturelle.	attitudes et comportements	vivre ensemble se parler
co-culturelle	Savoir adopter et/ou se créer, et utiliser en commun, une culture partagée par et pour l'action commune.	conceptions, (dont les valeurs contextuelles)	travailler ensemble co-agir

69

Du point de vue de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures, on assiste ainsi, depuis au moins une dizaine d'années, à un « bouclage récursif » des différentes composantes de la compétence culturelle, qui s'opère sur les valeurs (voir tableau ci-dessus). Je remarquais dans une conférence de 2008 que « s'imposait de plus en plus fortement dans les manuels et sur les sites Internet pour enseignants de FLE ce que l'on peut appeler un phénomène de "mondialisation" des thématiques culturelles, avec des thèmes de dossiers de civilisation tels que le développement durable, la protection de l'environnement ou le commerce équitable, et avec une mise en avant, par certains didacticiens, d'une finalité éducative pour l'enseignement des langues-cultures étrangères qui est désormais celle de la formation à une "citoyenneté transculturelle", de la formation d'un "citoyen du monde" » (« La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle », pp. 2-3 de la version écrite, www.christianpuren.com/mes-travaux/2008a-3/). L'évolution signalée *supra* des orientations de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe en est un autre exemple frappant : l'« éducation interculturelle » qu'elle promeut désormais (cf. diapositive n° 9, commentaires) prétend bien avoir valeur universelle.

Ce retour aux valeurs universelles est pertinent dans le domaine culturel : pour respecter chez quelqu'un les différences, il faut préalablement avoir reconnu chez lui sa ressemblance avec soi en tant qu'être humain disposant en tant que tel d'un droit universel au respect. Mais l'erreur se produit et les problèmes apparaissent dès que l'on arrête la mécanique récursive sur une composante que l'on veut privilégier, quelle qu'elle soit. C'est ce que Jacques DEMORGON constate dans le domaine de

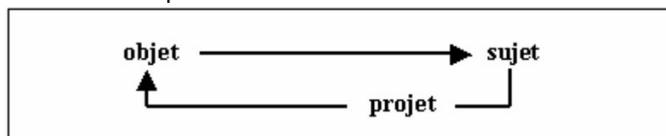
l'évolution historique des sociétés, à partir de son modèle ternaire transculturel-interculturel-multiculturel :

[...] Je critique pour ma part l'interculturel en tant que pôle qui s'érige comme totalité, ce qui n'est pas possible. Le multiculturel est inévitable parce qu'il concerne les cultures juxtaposées, séparées, ségréguées, voire hostiles. Le transculturel est lui aussi impossible à supprimer puisqu'il renvoie au dénominateur commun que les gens, dans les situations multiculturelles, sont obligés d'inventer s'ils doivent, un minimum, communiquer et agir ensemble. Traditionnellement, les grandes religions, les grandes idéologies, les héros fédérateurs, ont tenté d'intégrer ces trois dimensions. [...]

Ce n'est que par erreur que nous prenons le multiculturel, le transculturel et l'interculturel pour des solutions successives. Tous font problème, et l'on s'en aperçoit chaque fois que l'une des trois perspectives prétend ignorer ou combattre les deux autres. Il serait sage de voir que le maintien de cet antagonisme ternaire est une précaution par rapport à la complexité du réel dans laquelle nous devons être capables d'agir ensemble.

« Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », Études de Linguistique Appliquée n° 140, octobre-décembre 2005

En ce qui concerne [la] perspective actionnelle, la notion de « projet » (dans le sens très général de conception d'une action) met en boucle le déplacement objet → sujet, déplacement dont j'ai montré dans mon article déjà cité de 1998 comment il permettait de mettre en évidence les trois versions historiques de la perspective interculturelle, en même temps qu'il en limitait les possibilités d'évolution autonome, désormais épuisées. L'idée de projet, en effet, repose en pédagogie sur la valeur formative d'un processus permanent de modification de l'objet, et d'adaptation du sujet à l'objet ainsi modifié par lui-même :



« Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/

70

Nous avons vu à plusieurs reprises, au cours de ce diaporama, comment le projet pédagogique s'imposait naturellement comme l'agir de référence de la perspective actionnelle. Essentiellement, c'est parce que c'est le type d'activité d'apprentissage et d'usage scolaires le plus en homologie avec l'action sociale à laquelle on veut préparer les élèves (cf. supra diapositive n° 70, commentaire des encadrés bleus).

Un autre argument apparaît, à ce moment de ma conférence : du point de vue épistémologique, comme je l'explique dans mon article de 2022 (voir diapositive ci-dessus), le projet est ce qui permet de mettre en récursivité l'objet et le projet en sortant de leur confrontation stérile : le projet est en effet ce qui à la fois légitime la présence du sujet dans son étude de l'objet, et ce qui impose la « résistance » de l'objet à sa subjectivité. Jean-Louis LEMOIGNE parle ainsi de la nécessité d'intercaler, entre les concepts d'objectivité et de subjectivité, celui de "projectivité"¹.

Enfin, en tant qu'action complexe, le projet permet aux élèves en cours de travail de passer récursivement d'une méthodologie à une autre : cf. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/.

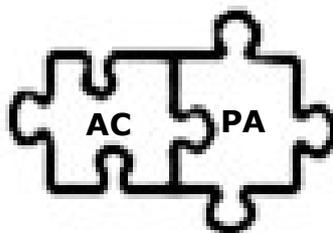
C'est pourquoi on peut finalement considérer ladite « culture de projet » comme la version actuellement la plus aboutie de la co-culture éducationnelle, comme elle l'est déjà de la co-culture professionnelle.

¹ Je le cite dans mon essai *Théorie générale de la recherche didactique des langues-*

cultures, lors de l'application de ce même modèle récursif objet-sujet à la formation initiale à la recherche en didactique des langues-cultures, dans laquelle le projet de l'étudiant sert de médiateur dynamique entre les deux enjeux opposés que sont l'objet de la recherche, et la formation (du sujet apprenti-chercheur) à la recherche par la recherche. Cf. www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a, note 14 p. 8 et schéma général p. 49.

La seule question qui se posait au début des années 2000 :

Est-ce qu'il vaut mieux construire la perspective actionnelle dans la continuité ou dans l'opposition avec l'approche communicative ?



« Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »,

www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/

71

Il n'y a dans le *CECRL* aucun début d'élaboration méthodologique de la perspective actionnelle, les auteurs y étant restés, dans le domaine méthodologique, à l'approche communicative. La seule question qui se posait au début des années 2000 était donc celle posée dans la diapositive ci-dessus. Pour ma part, dès la publication du *CECRL*, j'ai choisi d'élaborer une perspective actionnelle la plus opposée possible à l'AC.

- La première raison, comme nous l'avons vu (cf. diapositive n° 55), est que l'agir social est par nature opposé « gène à gène » à l'agir touristique.

- La deuxième raison, c'est que si l'on veut enrichir les outils à la disposition des enseignants, leur fournir des moyens supplémentaires d'élaboration de dispositifs didactiques plus variés, de manière à accroître leurs capacités d'adaptation à la diversité de leurs environnements professionnels, il faut forcément - c'est même une lapalissade - leur proposer autre chose que ce qu'ils ont déjà.

Ce n'est pas seulement en didactique des langues-cultures, mais dans l'ensemble des disciplines ou sciences humaines, que l'on est passés :

- du paradigme d'optimisation-substitution : en didactique, par exemple, on pense alors que la dernière méthodologie est meilleure dans l'absolu que la précédente, et donc on remplace celle-ci par celle-là ;

- au paradigme d'adéquation-addition :
 - on considère alors que le meilleur est toujours contextuel : c'est ce qui est le plus adapté à tous les paramètres de l'environnement du moment - acteurs compris - ;
 - on sait que cet environnement est complexe - varié, variable, instable, etc.¹;
 - comme un artisan, par conséquent, on cherche à disposer d'un maximum d'outils différents dont on cherche à connaître les règles et modes d'utilisation, ce qui implique de connaître aussi les règles de non utilisation (les « connaissances conditionnelles », indispensables pour mettre en œuvre les connaissances procédurales).

La perspective actionnelle a donc vocation à *s'ajouter* à l'approche communicative, et non à la *remplacer* : il est évident que la (bonne) communication entre acteurs est indispensable à une action commune efficace, même si, comme nous l'avons vu, elle n'est pas suffisante.

L'approche communicative (AC) et la perspective actionnelle (PA) sont opposées et complémentaires. Non pas opposées et pourtant complémentaires, mais *complémentaires parce qu'opposées*. L'image qui permet de comprendre immédiatement ce paradoxe apparent est celle de deux pièces de puzzle, qui ne peuvent s'ajuster parfaitement l'une à l'autre que parce que les tracés de leurs faces d'assemblage sont l'exact inverse l'un de l'autre (cf. le dessin sur la diapositive ci-dessus : pour un développement de cette idée, cf. l'article cité 2014a).

¹ Pour une définition par extension de la complexité (par énumération, donc, de ses composantes, cf. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/, avec des illustrations empruntée à la situation de classe. Je milite depuis longtemps pour une « didactique complexe des langues-cultures » : cf. par exemple www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/, [2002a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/), [/2017e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/).



Après ces grandes envolées épistémologiques, certains lecteurs voudront sans doute revenir à des choses concrètes... ;-)

J'ai mis en œuvre l'idée de co-culture dans le manuel de FLE *Version originale 4*, dont j'ai assuré la conception didactique (voir la reproduction de la page de garde et les références sur la diapositive ci-dessus). Chacune de ses dix unités didactiques porte sur une grande action caractéristique de toute société démocratique. Celle-ci doit assurer ou favoriser par exemple le lien social (Unité 5), ou encore l'expression du dissensus et la gestion des conflits (Unité 7).

Je cite ces deux unités parce qu'elles sont, avec l'autorisation de l'éditeur, disponibles en ligne :

- Unité 5: « Vivre ensemble » www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.
- Unité 7 : « Pouvoir le dire », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j.

Est aussi en ligne l'avant-propos de ce manuel, où j'explique pourquoi et en quoi il se distingue des manuels communicatifs :

- www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/031/.

Dans l'unité 7, par exemple, les documents informatifs du dossier culturel présentent

des modes de gestion des conflits dans des domaines différents : dans le domaine éducationnel, c'est un document sur les fonctions du délégué de classe, dans le domaine public national, un document sur le médiateur de la République, dans le domaine public international, un document sur Amnesty International, dans le domaine professionnel, un document sur le tribunal des Prud'hommes.

Ces documents vont constituer des « ressources culturelles » - à l'instar des ressources grammaticales et lexicales proposées elles aussi dans l'unité - à la disposition des élèves pour réaliser le projet réaliste qui leur est proposé : faire une pétition en ligne sur une cause qui leur semble mériter leur engagement collectif.

Parler de « ressources culturelles » comme on parle traditionnellement des « ressources grammaticales » et des « ressources lexicales » d'une unité didactique pourra choquer certains. Je sou mets à leur réflexion l'idée défendue par le grand sinologue français François JULLIEN, qui propose d'abandonner le concept d' « identité culturelle » et de le remplacer par celui de « ressources culturelles » dans un ouvrage récent intitulé précisément *Il n'y a pas d'identité culturelle* (Éd. de l'Herne, 2016). On peut lire ainsi les lignes suivantes dans son interview au journal *Libération* :

« Les ressources ne sont pas une notion idéologique : elles ne se "prêchent" pas, contrairement aux valeurs. Défendre des "valeurs françaises" s'inscrit dans un rapport de force[s], alors que les ressources sont à la disposition de chacun. » À la question de la journaliste, « Comment éviter que le commun se fissure ? », il répond : « Il faut pour cela activer nos ressources culturelles, c'est en ce sens que j'entends "défendre". Il faut se demander quelles sont **les ressources** que l'on peut exploiter aujourd'hui, **à partir desquelles du commun peut se produire**. J'aimerais un grand débat sur ce sujet en France. La culture française, est-ce La Fontaine ou Rimbaud ? C'est autant l'un que l'autre, c'est l'écart entre les deux. C'est cette tension entre les deux qui est féconde et fait ressource.

Je souligne : on retrouve là, comme chez Jacques Demorgon, l'idée de co-culture...

Pour plus de détails, et mes commentaires sur l'intérêt de cette notion de « ressources culturelles » pour étayer l'élaboration de la perspective actionnelle, je renvoie au billet de blog que j'ai consacré à cet interview : www.christianpuren.com/2016/12/20/à-propos-de-l-ouvrage-de-françois-jullien-il-n-y-a-pas-d-identité-culturelle-2016/.

Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le « faire société » avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère,

	Composante de la compétence culturelle
<i>il est indispensable...</i>	
de se créer une co-culture d'action commune,	co-culturelle
<i>mais aussi...</i>	
de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	pluriculturelle
<i>et il est très utile...</i>	
– d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,	interculturelle
– d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,	métaculturelle
– ainsi que de partager des valeurs universelles au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	transculturelle

73

Je conclurai sur la stratégie de la complexité, que j'ai déjà citée et illustrée *supra* dans les diapositives n° 68, 69 et 70 : elle doit être mise en œuvre pour l'ensemble des composantes de la compétence culturelle, qui ont toutes leur pertinence, comme le montre la diapositive ci-dessus, lorsqu'il s'agit d'agir avec les autres dans quelque domaine que ce soit.

Il en est de même de la relation langue-culture, thème de cette conférence :

- D'une part l'objectif de l'enseignement de la culture peut concerner des composantes différentes de la compétence culturelle.
- D'autre part, la hiérarchie entre les langues et les cultures a varié au cours de l'histoire, et ces variations sont toutes à considérer comme étant désormais à la disposition des enseignants. C'est d'ailleurs ce qui se passe dans les pratiques de classe effectives : les enseignants font travailler à certains moments de manière explicite sur la relation langue-culture, par exemple lorsqu'ils pointent les implicites culturels dans un énoncé, les connotations culturelles attachées à une notion, les réalités culturelles qui expliquent les contenus et l'organisation d'un champ sémantique. Mais à d'autres moments, ils font travailler exclusivement sur la langue – lorsqu'ils font induire le fonctionnement d'une règle grammaticale ou qu'ils donnent des exercices grammaticaux, par exemple –, et à d'autres moments exclusivement sur la culture, lorsque par exemple, pour ne pas frustrer des élèves qui veulent exprimer des idées sur un texte mais ne peuvent le faire en langue étrangère, ils ouvrent une courte séquence de classe où la langue conventionnelle sera la langue source (le français en France) : c'est un des types

de relation complexe entre la langue et la culture en classe de langue qui a sa pertinence comme les autres, qu'une relation « à valeur nulle », que l'on a momentanément suspendue.